Niveau(x) d'enseignement: 5 Numéro EDUQ : 8470187
Centre d'intérêt: 240

Ménard, Robert.

Le climat social dans les équipes de rééducation de Boscoville / Robert Ménard. -- Montréal : Université de Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, 1974.
96 f. : 11 graph. ; 28 cm. -- (Rapport technique / Université de Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile ; 5)

La couv. porte en outre: Recherche: Evaluation de Boscoville. -- Bibliogr.: f. 96.

Descripteur(s): *Délinquant *Adolescent *Rééducation *Intégration sociale *Relations sociales *Comportement social *Rééducateur *Leadership *Secondaire (Niveau) *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Boscoville (Maison de rééducation : Montréal, Québec) *Moos, Rudolf H *Humphrey, Barrie

Boscoville est un centre de rééducation pour jeunes âgés de quinze à dix-huit ans. Le premier de ses objectifs est d'offrir un ensemble de services afin de permettre le traitement ou la réadaptation d'adolescents délinquants; un des aspects de cette activité est le travail que font les éducateurs auprès des jeunes. L'objet de la présente étude est d'évaluer le climat social dans lequel ils exercent leur activité. Plusieurs des caractéristiques que doivent afficher les équipes d'éducateurs sont susceptibles d'être analysées, qu'il s'agisse de la cohésion de l'équipe, du support et du contrôle du leader, de l'innovation, etc. Celles-ci caractérisent le climat social qui a une influence directionnelle sur le comportement.

En tout, 41 éducateurs ont constitué les sujets de l'étude. L'instrument utilisé pour l'analyse du climat des équipes d'éducateurs est le "Group environment scale", créé par Moos et Humphrey (1973). La première partie du texte décrit Boscoville, puis l'instrument utilisé. La deuxième partie aborde les résultats obtenus et les met en parallèle avec ceux de Moos et Humphrey. La dernière partie traite du climat dans chacune des sept équipes de Boscoville.

Parmi les points qui ressortent de cette étude, on peut noter ceux-ci: 1. dans l'ensemble, les coordonnateurs de Boscoville font preuve d'un bon support envers les éducateurs et les équipes démontrent une bonne cohésion; 2. le poids que l'on accorde aux tâches pratiques, concrètes et pragmatiques, aux prises de décision ou à la formation semble répondre à l'importance prônée pour ces tâches à Boscoville. 3. les équipes d'éducateurs ne permettent sans doute pas assez aux éducateurs de se découvrir eux-mêmes, ce qui peut affecter la compréhension mutuelle des éducateurs.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063

Notice(s) connexe(s): 9370807, 9370809

EDUQ 8470147

GROUPE DE RECHERCHE SUR L'INADAPTATION JUVÉNILE

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

RECHERCHE ÉVALUATION DE BORDEAUVILLE

Directeur: Marc LeBlanc Ph.D. (Crim)

EDUQ 8470147

Le climat social dans les équipes de rééducation de Boscoville

Robert Ménard B.Sc. (Crim.)

Rapport technique No.5

Montréal
Novembre 1974

Table des matières

Présentation 1

Chapitre I - Mesurer le climat d'équipe 3

A. Rôle des éducateurs et de l'équipe à Boscoville. 4

B. Une mesure du climat d'équipe 16

Chapitre II - Le climat d'équipe 20

A. Comparaison des équipes de Moos et Humphrey et de Boscoville 21

B. Climat d'équipe réel et désiré à Boscoville 26

Chapitre III - Le climat dans les sept équipes de Boscoville. 38

A. Comparaison entre les différentes équipes d'éducateurs de Boscoville 39

B. Comparaison entre les différentes équipes d'éducateurs de Boscoville sans les coordonnateurs... 46

C. Comparaison entre les banlieues et les quartiers. 50

D. Comparaison entre les deux banlieues 56

E. Comparaison entre les quartiers 59

F. Comparaison entre le coordonnateur et les éducateurs 62

Résumé et conclusion 77

Appendice 85

Références 95

La présente analyse découle de l'étude des équipes d'éducateurs à Boscoville. En tout quarante et un éducateurs (41) constituent nos sujets à l'étude. L'instrument utilisé pour notre analyse du climat des équipes d'éducateurs est le "Group Environment Scale" créé par Moos et Humphrey (1973). L'adaptation de cet instrument pour les fins de notre étude se résume en une traduction française des différents énoncés la constituant ainsi qu'en des changements mineurs de certains termes, lesquels furent d'ailleurs apportés avec beaucoup de parcimonie. Ainsi, par exemple, on substitua le mot "leader" pour celui de "coordonnateur" puisque dans les équipes d'éducateurs à Boscoville le coordonnateur personnifie précisément le "leader".

Dans les pages qui suivent, nous procéderons à une description brève et succinte de l'institution Boscoville et de ses éducateurs et nous présenterons par la suite l'instrument créé par Moos et Humphrey ainsi que son utilisation. Dans un deuxième temps, nous discuterons des résultats que nous avons obtenus et nous les mettrons en parallèle, s'il y a lieu, avec ceux de Moos et Humphrey. Toutefois, il faut néanmoins apporter une première remarque avant d'aller plus à fond dans notre analyse; alors que Moos et Humphrey ont appliqué leur échelle sur plusieurs groupes de natures diverses, notre étude porte sur sept groupes oeuvrant dans une même institution et du fait sont plus susceptibles de présenter plus d'homogénéité.

Chapitre I

Mesurer le climat d'équipe

A. Rôle des éducateurs et de l'équipe à Boscoville

Boscoville est un centre de rééducation pour jeunes âgés de 15 ans et demi à 18 ans. Ouverte en mai 1954, l'institution a recueilli jusqu'en 1973, soit en près de vingt ans, mille cent quatre vingt dix neuf jeunes (1,199) pour une moyenne de 60 admissions par année.

Boscoville s'est fixé trois principaux objectifs[1]: le premier étant celui d'offrir un ensemble de services (cliniques, de vie de groupe, pédagogiques et para-pédagogiques, d'insertion sociale, de création de matériel didactique) afin de permettre le traitement ou la réadaptation d'adolescents délinquants. La majorité des énergies du milieu sont orientées vers la poursuite de ce premier objectif. Le second objectif est celui de mener systématiquement des "études actions" et de servir de terrain de recherche afin d'approfondir ses concepts de base et de perfectionner ses divers moyens d'intervention. Le troisième objectif est de servir comme terrain de formation pour les différentes disciplines des sciences humaines tant sur les plans montréalais, provincial et international. Boscoville jouit en effet d'une forte réputation parmi les milieux institutionnels.

Boscoville dispose de quatre pavillons constitués chacun de deux unités pouvant abriter une quinzaine de garçons. Deux unités 1 et 2 constituent le pavillon acclimatation, soit les deux banlieues. Elles accueillent les jeunes à leur arrivée à Boscoville. On y observe les jeunes tout en les acclimatant à l'institution de façon à ce que ceux-ci puissent par la suite fonctionner sans trop d'anicroches. Après quelques mois

1. Voir: Boscoville, Plan d'organisation, Document présenté au Ministère des Affaires Sociales, Montréal, décembre 1973.

et lorsque le jeune a terminé son adaptation, il est transféré dans l'un des trois pavillons et y séjournera jusqu'à son départ de l'institution.

Présentement, l'un des trois pavillons de séjour n'a qu'une unité en opération; on distingue les unités de séjour des unités d'observation en les nommant "quartiers". Ainsi, cinq quartiers d'unité 3, 4, 5, 6 et 7 reçoivent actuellement les jeunes d'une des deux banlieues, soit les unités 1 et 2. Au quartier la vie y est partagée entre différentes activités sociales, récréatives et éducationnelles. Pour sa part le traitement est élaboré en trois étapes, l'étape contrôle, l'étape production et l'étape personnalité. En bref, à l'étape contrôle, le jeune est incité à acquérir une certaine maîtrise de son comportement et à s'intégrer au groupe des autres garçons vivant dans le même quartier que lui. A l'étape production, l'accent est mis sur la productivité du garçon. Par les réalisations qu'il apporte, le jeune acquiert une certaine confiance en lui-même et prend conscience de ses aptitudes personnelles. Alors que dans les deux précédentes étapes l'accent était particulièrement mis sur les comportements et attitudes extérieurs, à l'étape personnalité on insiste davantage sur les transformations intérieures du garçon de façon à ce qu'il parvienne à se constituer un être nouveau pouvant vivre en harmonie avec lui-même et la société. A cette étape, ses valeurs et son idéologie se transforment, ce qui lui permettra à la fin de cette étape d'envisager son retour à la société et de vivre en conformité avec les exigences du milieu.

Précédemment, nous avons souligné que Boscoville avait trois objectifs, nous limitant à traiter du premier objectif soit des services

visant la rééducation et le traitement, nous avons tracé une vue générale du milieu physique, de la philosophie et des procédures de traitement. Un autre aspect ou élément de la rééducation et du traitement à Boscoville, et non le moindre, est le travail que font les éducateurs auprès des jeunes.

Tous les éducateurs à Boscoville, sauf trois, sont du sexe masculin, et la majorité sont mariés. La presque totalité des éducateurs ont une formation universitaire et possèdent un diplôme en psycho-éducation. Dans chacune des sept unités, nous retrouvons un coordonnateur qui est le chef des éducateurs de l'unité. Les coordonnateurs sont en moyenne âgés de 29 ans et demi. Ils sont à Boscoville depuis six ans et demi et travaillent dans leur unité actuelle depuis trois ans. Les éducateurs sur lesquels portent notre étude sont au nombre de trente quatre et ont une moyenne d'âge de 27 ans. Ils travaillent à Boscoville depuis près de trois ans, et dans leur unité actuelle depuis un peu plus de deux ans. La raison pour laquelle nous parlons de travail actuelle dans l'unité est qu'un coordonnateur ou éducateur peut avoir travaillé dans une unité et avoir par la suite été transféré dans une autre.[1]

Dans le document présenté par Boscoville au Ministère des Affaires Sociales (1973), on y retrouve défini le principe de la spécialisation tel qu'entendu par l'institution, lequel est:

"l'ensemble des rôles, fonctions, opérations, activités et tâches existant dans un organisme, doit être partagé, de telle sorte qu'aucune unité

---

1. Voir: Robert Ménard (1974). Identité des éducateurs de Boscovilles. Groupe de Recherche sur L'Inadaptation Juvénile, Université de Montréal, 36 p.

administrative ou aucun individu ne dédouble l'action de l'autre". Nous retrouvons donc là un partage des responsabilités dont certaines seront nécessairement assumées par les coordonnateurs des différentes unités à Boscoville. Un second principe émis traite de la délégation de l'autorité, on y souligne que : "le supérieur doit autoriser un certain degré de liberté à ses subalternes, relativement à l'organisation de leur travail et à la prise de décision". On ajoute que ce "principe découle de la nécessité pour l'employé de pouvoir agir, sans devoir obtenir une approbation expresse pour chacun de ses actes." Ainsi, on reconnaît aux subalternes des coordonnateurs, soit les éducateurs, une certaine liberté d'action non seulement au niveau de l'organisation de leur travail, mais aussi au niveau des prises de décision. L'éducateur tout en travaillant à l'intérieur de structures et de normes jouit donc d'une certaine autonomie. Un troisième principe vient chapeauter les deux précédents, soit celui de la responsabilité: "la responsabilité du supérieur pour les actes posés par ses subalternes est totale et inaliénable". On élabore par la suite en disant que: "l'autorité se délègue, mais non pas la responsabilité. C'est pourquoi toute délégation d'autorité doit s'accompagner de la mise sur pied, par le délégateur, de moyens de contrôle a postériori permettant de vérifier le travail effectué par le délégataire. La mise sur pied de tels moyens de contrôle a posteriori suppose, bien sûr, que le contrôlé dispose de critères et de normes précises, élaborées par le contrôleur, en vue de guider son action et sa prise de décision". Le coordonnateur étant le premier responsable des actions de ses éducateurs, il doit donc selon le principe émis contrôler

leur travail. Un autre point découle de ce principe, soit le fait que les éducateurs ont des critères et des normes précises, ce qui concrétise l'existence de tels critères et normes et laisse sous-entendre l'existence d'un certain ordre et d'une certaine organisation établie à Boscoville.

Ainsi, le coordonnateur d'une unité fait face à certains principes de base auxquels il doit s'en tenir. Devant les responsabilités qui lui incombent et les tâches qu'il doit assumer, un coordonnateur devra donc démontrer certaines qualités. Gilles Gendreau, ancien directeur de Boscoville, soulignait en 1966 lors d'une conférence présentée au centre de formation et de recherches de l'éducation surveillée à Vaucresson, quels étaient les critères éclairant le choix d'un coordonnateur; parmi ceux-ci nous pouvons citer:

- la capacité d'établir des relations humaines de qualité sur un plan professionnel en vue d'une "production d'équipe": l'observation et la rééducation (cohésion de l'équipe).

- la capacité de faire découvrir et accepter le rôle à chacun et de chacun des membres de l'équipe, et de faire produire en fonction des qualités propres de chaque membre et de façon à rendre les individus autonomes.

- la capacité de faire une supervision: faire voir le rôle et la tâche de chacun dans la production d'un succès, d'une erreur ou d'un échec (sans dévalorisation).

- penser à l'organisation d'un groupe.

- être la figure d'autorité dans la réalisation de l'organisation rééducative.

- La capacité de distribuer les rôles et les tâches de chacun et de veiller à l'aspect réalisation concrète.

- La capacité d'animer et d'utiliser les structures:
  - préparation de l'ordre du jour des comités,
  - direction des comités et réunions.

- La capacité de prendre des décisions et de les appliquer.

- La capacité de respecter et de faire appliquer les politiques administratives.

D'autres critères sont également avancés par Gendreau tels des critères se rapportant à son propre travail auprès des garçons mais nous avons voulu énumérer ici les critères se rattachant principalement à la supervision, à la direction et au contrôle des éducateurs. Dans le document présenté au Ministère des Affaires Sociales (1973) on définit dans la même optique, quoique de façon plus succinte, la vocation d'un coordonnateur tout en insistant sur le fait qu'il est responsable de son unité envers ses supérieurs. Un aspect néanmoins n'est pas touché par Gendreau, ainsi on énonce dans le document que le coordonnateur doit "participer à la formation, au perfectionnement et à la recherche en faisant en sorte que son unité soit un terrain propice à ces dimensions". De cet énoncé on peut en déduire que le coordonnateur doit veiller à maintenir dans son équipe d'éducateurs un climat propice à l'évolution et à l'innovation.

A travers les tâches, les devoirs et les responsabilités du coordonnateur, nous avons une première idée du travail et du climat

attendu dans une équipe d'éducateurs à Boscoville. Ce qu'on attend des éducateurs constitue une autre facette du contenu souhaité d'un groupe d'éducateurs. Ainsi, l'un des objectifs visés à Boscoville et souligné dans le cahier des journées d'étude de Juillet 1974 est d'avoir constamment des personnes qui cherchent à acquérir une plus grande compétence et qui sont constamment en évolution. Donc avoir un personnel de qualité qui cherchent constamment à se renouveler au plan des idées et qui évite, tant au plan personnel qu'institutionnel, de tomber dans la sclérose et la banalité. Cet objectif rejoint une des responsabilités qui incombe au coordonnateur et que nous avons précédemment soulignée, soit de veiller à maintenir dans son équipe un climat propice au perfectionnement, à la recherche et à l'évolution. Selon Gendreau (1966), cette évolution, cette recherche vers un équilibre toujours perfectible est non seulement souhaitable pour une meilleure formation et une compétence toujours accrue de l'éducateur, mais est aussi indispensable pour la rééducation du jeune; pour évoluer, pour intérioriser une conduite, le jeune doit compter sur les modalités vécues des valeurs que l'éducateur présente et une de ces modalités vécues doit justement être un témoignage d'évolution et non de stagnation.

Maurice Cusson (1974) souligne à l'instar de Jeannine Guindon (1969) que l'éducateur doit aider à faire intérioriser aux jeunes les valeurs et l'idéologie de Boscoville, soit l'ensemble des valeurs, des idées et des idéaux véhiculés par l'institution, lesquels se veulent représentatifs du bagage moral et social du milieu externe auquel les

jeunes sont destinés à retourner. Non seulement l'éducateur doit-il contribuer à faire intérioriser ces valeurs et cette idéologie, mais encore devra-t-il être lui-même profondément engagé envers cette idéologie de façon à servir d'exemple aux jeunes et ainsi faciliter cette intériorisation. Dès lors, et celà est sans aucun doute souhaitable dans une institution, nous devons nous attendre à une certaine uniformisation, standardisation des valeurs, normes, idées, idéaux et idéologie des éducateurs à Boscoville.

Faire preuve d'évolution et fonctionner en un milieu aux normes uniformisées et standardisées tout en s'efforçant de servir d'exemple aux jeunes afin qu'ils puissent évoluer à leur tour et assimiler ces normes, voilà qui peut sembler porter à contradiction. En effet, l'innovation s'accommode habituellement formal d'un milieu où l'uniformisation et la standardisation des valeurs, normes et règles sont de rigueur. Néanmoins, Gendreau (1966) insiste particulièrement sur la nécessité de systématiser le travail des éducateurs, soutenant que la systématisation ne tue pas nécessairement la spontanéité. Un travail systématisé avec des normes et valeurs bien établies à faire passer ne réduit pas nécessairement à néant les modalités possibles pour faire intérioriser ces valeurs ou ces normes aux jeunes. L'évolution et l'innovation aura donc sa place dans le choix des moyens à prendre pour faire passer le message et atteindre les jeunes dans leur rééducation. L'éducateur est donc appelé à progresser dans un milieu bien structuré mais à travers cette systématisation du travail et cette uniformisation des valeurs et idéologie, il est encouragé à faire transparaître l'originalité de son être. Dès lors

des termes comme innovation, indépendance, ordre, organisation, expression peuvent subsister et s'accommoder l'un de l'autre dans la mesure où chacun est bien situé par rapport aux autres.

Non seulement ne vise-t-on pas à tuer toute spontanéité chez l'éducateur dans son travail, mais au contraire, comme le souligne Jeannine Guindon, l'éducateur possède des qualités, des aptitudes, des caractéristiques et un système qui lui sont personnels et il a tout avantage à déployer une certaine originalité et une puissance créatrice. Maurice Cusson (1974) traitant de l'éducateur compétent énumère les principales caractéristiques les définissant:

- L'éducateur compétent doit démontrer un équilibre psychologique et une affectivité maîtrisée qui lui permettront d'entrer en relation avec le jeune et l'influencer.

- L'éducateur doit lui-même être en évolution..

- Il devra posséder des schèmes de valeurs intériorisées et être engagé face aux buts de Boscoville.

- Il devra être disponible et capable de se donner.

- Il devra se connaître.

- Il devra avoir des capacités de leader et d'animateur.

- Comme la rééducation est un travail d'équipe à Boscoville, l'éducateur devra pouvoir coopérer avec l'autorité et avec les autres éducateurs.

On retrouve encore dans ces qualités de l'éducateur compétent citées par Maurice Cusson, les notions d'innovation, d'engagement aux buts de Boscoville, de valeurs intériorisées. Il insiste aussi sur le fait qu'un éducateur doit bien se connaître soulignant que l'observation de son action de ses sentiments et de ses réactions lui permettra de mieux se connaître comme instrument de la rééducation. Maurice Cusson fait également référence au travail de l'éducateur dans l'équipe et à la coopération qui doit exister entre les éducateurs. Ce nouveau point en est un d'importance pour nous qui voulons analyser le climat des équipes.

Nous avons traité des rôles et des tâches des coordonnateurs et des éducateurs qui oeuvrent à l'intérieur d'un système et d'une philosophie bien établis à Boscoville. L'ensemble des points ressortis nous permet d'avoir une première image de ce que doit être le travail du coordonnateur et des éducateurs dans leur équipe, toutefois, le travail de l'éducateur en équipe demeure le point à approfondir.

A Boscoville, on attache une grande importance à la notion d'équipe envisagée comme entité thérapeutique agissant sur les jeunes. La rééducation à Boscoville est basée sur un travail de coopération entre les éducateurs, sur un travail d'équipe. Guy Bélanger (1972), traitant du travail en équipe, complète en quelque sorte ce que nous avons précédemment dit au sujet de la systématisation du travail, de l'innovation et de l'originalité. Elaborant sur le schéma de travail établi à Boscoville, soit les quatre étapes de la rééducation, il souligne que

l'application d'un tel schéma de travail suppose que chacun des éducateurs de l'équipe possède bien son schéma théorique, ainsi que le but de l'ensemble et ses articulations dans les sous-ensembles et chez les individus. Son action sera déterminée par sa compréhension des buts poursuivis, et non pas par ses impulsions du moment. Il ne faut donc pas confondre originalité et impulsion.

La coopération que l'on doit retrouver entre les éducateurs doit en être une de tout instant. Selon Gendreau (1966), les membres d'une équipe professionnelle doivent entretenir entre eux des relations d'assistance réciproque."Ils sentent qu'il existent une relation telle avec des figures d'autorité que celles-ci sont perçues comme un soutien; une réalité qui n'inhibe pas autant qu'elle stimule à une comprehension mutuelle, à un dialogue. Le dialogue ne doit pas en être un à sens unique entre un parlant et un muet, mais quelque chose de vivant entretenu à coup d'efforts, de sincerité de part et d'autre". Gendreau insiste sur la coopération entre les éducateurs non pas seulement parce que la qualité de leur travail sera accrue, mais également parce que "cette habilité à communiquer avec l'autre, à comprendre l'autre au niveau de la vie professionnelle des éducateurs eux-mêmes est un modèle auquel les jeunes ne restent pas indifférents." L'exemple de compréhension et de coopération entre les éducateurs semble donc important au niveau des jeunes eux-mêmes. L'exemple donné est d'autant plus important selon Gendreau que les points faibles que nous observons dans un équipe d'adultes éducateurs se retrouvent isomorphiquement chez les jeunes qui vivent avec les éducateurs.

On insiste beaucoup à Boscoville sur l'exemple donné par l'équipe des éducateurs aux jeunes. Une équipe où les éducateurs seraient non-cohérents dans leurs buts et dans leurs actions, où les éducateurs s'accepteraient difficilement entre eux serait vite perçue par les garçons. Un travail d'équipe est donc nécessaire pour le groupe. L'équipe doit posséder une solide philosophie de vie, basée sur le respect et la confiance en la personne humaine. L'équipe a à transmettre des valeurs, lesquelles valeurs sont intériorisées par les gars quand ils les perçoivent dans le vécu des éducateurs. Cette philosophie, l'équipe doit en faire une philosophie en action, une praxiste. L'équipe d'éducateurs doit avoir une politique commune face au groupe, utiliser une stratégie commune qui, non seulement, évite toutes manipulations de la part des gars, mais aussi qui permet à l'équipe et aux gars de s'y reconnaître. Tout cela suppose une forte cohésion de l'équipe. (P.F. La chapelle, 1969).

L'ensemble des éléments que nous avons ressortis tout au long de la description des tâches et devoirs des coordonnateurs, des éducateurs et de l'équipe elle-même, nous donne un portrait assez détaillé des caractéristiques que doivent afficher les équipes d'éducateurs à Boscoville, lesquelles caractéristiques sont pour la plupart sujettes à être analysées par l'instrument de Moos et Humphrey. Ainsi, des éléments tels que la cohésion de l'équipe, le support et le contrôle du leader, l'innovation sont autant de caractéristiques que nous avons traitées et qui sont contenues dans les diverses échelles de l'instrument.

B. Une mesure du climat d'équipe

Le point de départ ayant servi à la construction de l'instrument consiste en l'idée que tout comme il est possible de développer des méthodes pour décrire la personnalité d'un individu de même est-il possible de décrire le climat existant dans un milieu ou un groupe. Par exemple, de même que l'ordre et les structures peuvent être importantes pour plusieurs personnes, ils peuvent l'être également dans plusieurs environnements. Telle que décrite par Moos et Humphrey la logique de leur approche est que le consensus des individus caractérisant un environnement constitue une mesure du climat social et ce climat social exerce une influence directionnelle sur le comportement.

L'instrument initial était composé de 211 items lesquels furent administrés aux membres et leaders de 30 groupes. Les 30 groupes représentaient en fait six différents types de groupes: cinq groupes de formation sensitive composés d'étudiants en psychologie et psychiatrie, sept groupes de patients ayant subi des thérapies, six groupes de patients participant toujours à des thérapies, quatre groupes de support mutuel (groupes de couples de jeunes mariés, un groupe d'anciens patients mentaux...etc), cinq groupes récréationnels (échec, bridge,...etc) et trois groupes engagés dans l'action (un groupe d'étudiants engagés, des groupes d'actions pour la paix). Nous remarquons que ces types de groupes ont des raisons d'être ou des buts sensiblement différents les uns des autres et peuvent être qualifiés d'hétérogènes. Le nombre de sujets dans les groupes varient entre 8 et 50 et leur temps d'existence entre une semaine et cinq ans, tous les groupes ne possèdent pas nécessairement un leader.

Après différentes manipulations statistiques, l'instrument fut réduit à 90 items (voir en appendice) à partir desquels furent analysés les différents groupes. L'instrument définitif est composé de dix échelles. Les échelles "cohésion", "support du leader" et "expression" évaluent le type et l'intensité des relations personnelles existant entre les membres et entre les membres et les leaders. Les échelles "indépendance", "orientation des tâches", "découverte de soi", et "colère et agressivité" évaluent les directions selon lesquelles le développement de soi-même tend à se produire dans des groupes particuliers. Les trois dernières échelles sont conceptualisées pour évaluer les dimensions du syetème de maintenance et du système de changements. Chacune des échelles sont définies ainsi:

1. Cohésion: Le degré d'entrain et de participation des membres dans le groupe; de leur affiliation et engagement en groupe; de leur aide, de leur intérêt et de leur amitié manifestés les uns aux autres.

2. Support du leader: La somme d'aide, d'intérêt et d'amitié manifestés par le leader envers les membres.

3. Expression: Le degré d'encouragement à la liberté d'action et à l'expression des sentiments.

4. Indépendance: Le degré de tolérance et/ou d'encouragement du groupe à l'action indépendante et à l'expression de ses membres.

5. Orientation des tâches: Le degré d'emphase mis sur les tâches pratiques, concrètes, pragmatiques, sur les prises de décision ou sur la formation.

6. Découverte de soi: Le degré de tolérance et/ou d'encouragement du groupe à la révélation et la discussion de détails personnels.

7. Colère et agressivité: Le degré de tolérance et/ou d'encouragement du groupe à l'expression ouverte de sentiments négatifs et de désaccord entre les membres.

8. Ordre et organisation: Le degré de formation et de structuration du groupe; le degré d'explicitation des règles, des normes et des sanctions du groupe.

9. Contrôle du leader: Le degré d'assignation au leader des tâches de directions du groupe, des prises de décisions, et du renforcement des règles.

10. Innovation: Le degré de tolérance et/ou de facilités apportées par le groupe pour la diversité et le changement dans ses propres fonctions et activités.

Chaque échelle comprend neuf items auxquels on a donné une direction, chaque item pouvant ainsi avoir la valeur "1" ou "0" suivant la réponse qu'aura inscrite le sujet (voir en appendice). Plusieurs utilités pratiques de cet instrument sont soulignées par Moos et Humphrey, dont la comparaison de différents types de climats de groupes et leurs effets sur la performance et la satisfaction des participants de ces groupes. L'instrument peut également servir à un groupe pour s'analyser lui-même et ainsi lui procurer des informations sur le type d'environnement du groupe créé et de s'assurer que le climat perçu est relié aux

fins et buts du groupe. L'instrument peut également permettre, par la connaissance du climat du groupe de choisir d'intégrer un sujet à un groupe plutôt qu'à un autre suivant que le sujet a telles ou telles caractéristiques.

Chapitre II

Le climat d'équipe à Boscoville

A - Comparaison des équipes de Moos et Humphrey et de Boscoville

Dans les prochaines pages, nous analyserons les résultats obtenus avec l'instrument de Moos et Humphrey auprès des éducateurs de Boscoville. Nous mettrons en parallèle, lorsque la chose sera possible, nos résultats avec ceux obtenus par Moos et Humphrey de façon à comparer les trente groupes qu'ils avaient à l'étude aux sept groupes que nous possédons. Un individu peut obtenir un maximum de neuf (9) sur chaque échelle et un minimum de zéro (0).

Le tableau 1 nous permet de comparer les moyennes et déviations standards des membres des trente groupes ainsi que des leaders des vingt-six groupes de Moos et Humphrey (quatre groupes n'ayant pas de leader) aux moyennes des sept coordonnateurs et des trente-quatre éducateurs des sept unités de Boscoville selon les différentes échelles. Au niveau des membres de Moos et Humphrey, nous observons que ceux-ci ont des moyennes égales ou légèrement inférieures à celles obtenues par les leaders pour sept des dix échelles; les trois échelles où les membres ont des moyennes légèrement supérieures sont les échelles "orientation des tâches", "ordre et organisation " et "innovation". Dans l'ensemble, la perception du climat de l'équipe semble sensiblement la même chez les membres que chez les leaders des groupes de Moos et Humphrey. En effet, la plus forte différence entre la moyenne des membres et celle des leaders se situe à l'échelle "colère et agressivité" et est de 18%, les membres affichant une moyenne de 4,07 et les leaders de 4.80; une autre variation procentuelle est de 10% alors que les autres sont toutes inférieures à 10%.

Tableau 1

Résultats de Moos et Humphrey et ceux obtenus à Boscoville

	MOOS				BOSCOVILLE						Test de différence
	Membres		Leaders		Éducateurs		Coordonnateurs		Ensemble		
	M	D.S.	M	D.S.	M	D.S.	M	D.S.	M	D.S.	
Cohésion	6.04	2.41	6.04	3.12	7.97	1.95	9.00	0.00	8.15	1.81	P = .0328
Support du coordonnateur	6.28	1.74	6.28	2.30	8.32	1.12	8.29	0.49	8.32	1.04	P = .2720
Expression	5.49	1.59	5.74	1.96	5.71	2.14	6.43	0.98	5.83	2.00	P = .6067
Indépendance	6.24	1.17	6.73	1.47	7.09	1.53	8.29	1.11	7.29	1.52	P = .0297
Orientation des tâches	4.83	1.84	4.35	1.81	7.50	0.75	7.71	0.49	7.54	0.71	P = .4432
Découverte de soi-même	5.32	2.53	5.87	2.54	4.91	1.69	5.57	1.51	5.02	1.67	P = .5109
Colère - agressivité	4.07	2.32	4.80	3.03	3.03	1.27	3.57	1.13	3.12	1.25	P = .3601
Ordre- organisation	4.13	2.42	3.86	2.49	6.82	1.96	7.29	2.36	6.90	2.01	P = .4063
Contrôle du coordonnateur	3.09	1.88	3.33	2.04	5.24	1.56	5.29	1.98	5.24	1.61	P = .9717
Innovation	5.16	1.90	5.06	2.69	4.39	1.56	5.43	0.79	4.73	1.48	P = .2331

Légende:

M : Moyenne

D.S:Deviation standard

Chez la population de Boscoville, nous observons de plus fortes divergences entre les éducateurs et les coordonnateurs au niveau de la moyenne obtenue aux différentes échelles. Dans huit échelles, la moyenne des coordonnateurs est plus élevée que celle des éducateurs; la moyenne à l'échelle "support du coordonnateur" et la moyenne à l'échelle "contrôle du coordonnateur" sont identiques entre les éducateurs et les coordonnateurs. Ainsi, la perception qu'ont les éducateurs du support et du contrôle des coordonnateurs est en général la même que celle des coordonnateurs eux-mêmes. Toutefois, au niveau des autres échelles, nous observons des différences, plus ou moins marquées, selon les échelles entre les éducateurs et les coordonnateurs. Aux échelles "orientation des tâches" et "ordre et organisation", nous obtenons de légères différences respectivement de 3% et 7% entre les éducateurs et les coordonnateurs, ces derniers ayant les moyennes les plus élevées. Au niveau des six autres échelles, les coordonnateurs ont des moyennes sensiblement plus élevées que celles des éducateurs, les différences se situent entre 13% et 18%. Ainsi, les coordonnateurs estiment que l'équipe encourage une plus grande liberté d'action et d'expression des sentiments que les éducateurs, de même au niveau de l'indépendance, de la découverte de soi, de la colère et de l'agressivité et de l'innovation dans l'équipe. A noter qu'à l'échelle "cohésion", les coordonnateurs ont une moyenne de 9.00 soit le maximum possible sur une échelle; les coordonnateurs considèrent que dans l'équipe, les membres s'encouragent et participent fortement, qu'ils sont engagés envers l'équipe, qu'ils s'aident et manifestent beaucoup d'intérêt et d'amitié les uns envers les autres.

En utilisant le test U de Mann-Whitney de façon à voir s'il existe des différences significatives entre les coordonnateurs et les éducateurs au niveau des différentes échelles, nous avons obtenu des différences significatives à .05 sur deux échelles, soit l'échelle "cohésion" et l'échelle "indépendance". Les coordonnateurs perçoivent donc la cohésion dans l'équipe et l'indépendance qui y règne d'une façon différente de celle des éducateurs, mais dans l'ensemble on peut considérer que l'évaluation des coordonnateurs se différencie peu de l'évaluation des éducateurs.

L'écart entre les moyennes des éducateurs et celles des coordonnateurs sur les différentes échelles est plus prononcé que celui entre les membres et les leaders étudiés par Moos et Humphrey. Toutefois, la comparaison entre les éducateurs et les membres étudiés par Moos et Humphrey révèle des écarts encore beaucoup plus prononcés entre ces deux groupes. Les éducateurs dans les équipes démontrent une plus forte cohésion (7.97 contre 6.04), un meilleur support du leader (8.32 contre 6.28), une plus grande liberté d'expression (5.71 contre 5.49), une plus forte indépendance (7.09 contre 6.24), une meilleure orientation des tâches (7.50 contre 4.83), un meilleur ordre et une meilleure organisation (6.82 contre 4.13) et un meilleur contrôle du leader (5.24 contre 3.09), soit respectivement une variation procentuelle de 32%, 32%, 4%, 14%, 55%, 65% et 70%. Par contre, les éducateurs ont des moyennes inférieures à celles des membres de Moos et Humphrey aux échelles "découverte de soi" (4.91 contre 5.32), "colère et agressivité" (3.03 contre 4.07) et "innovation" (4.59 contre 5.16), soit des variations procentuelles de -8%, -26% et -11%.

La comparaison entre les leaders de Moos et Humphrey et les coordonnateurs de Boscoville nous démontre des résultats semblables à ceux obtenus en comparant les membres et les éducateurs, soit de fortes différences entre les deux groupes. A toutes les échelles, sauf deux où à l'échelle "découverte de soi" (5.87 contre 5.57) et à l'échelle "colère et agressivité" (4.80 contre 3.57) les leaders ont une moyenne supérieure aux coordonnateurs. Dans tous les autres cas, les coordonnateurs affichent une moyenne légèrement ou fortement supérieure aux leaders suivant les échelles. Ainsi, les coordonnateurs ont une moyenne supérieure aux leaders à l'échelle "innovation" (5.43 contre 5.06) et fortement supérieure à l'échelle "ordre et organisation" (7.29 contre 3.06).

Deux caractéristiques majeures ressortent du tableau 1 au niveau des différentes moyennes. Dans la majorité des échelles, les leaders ont une moyenne supérieure aux membres, de même chez les coordonnateurs vis-à-vis des éducateurs; chez ces derniers les moyennes sont dans la plupart des échelles plus élevées que celles obtenues par les membres et les leaders. La seule échelle où les sujets de Moos et Humphrey affichent une moyenne véritablement supérieure à celle des sujets de Boscoville est l'échelle "colère et agressivité" alors que dans les groupes de Moos et Humphrey il y a plus de colère et d'agressivité d'exprimées.

Au niveau des écarts entre les répondants pour une même échelle, nous observons au tableau 1 que les leaders présentent des écarts égaux ou supérieurs aux écarts trouvés chez les membres; la différence la plus grande entre les deux catégories de répondants se situe à l'échelle "innovation" (42%). Dans l'ensemble on peut toutefois souligner

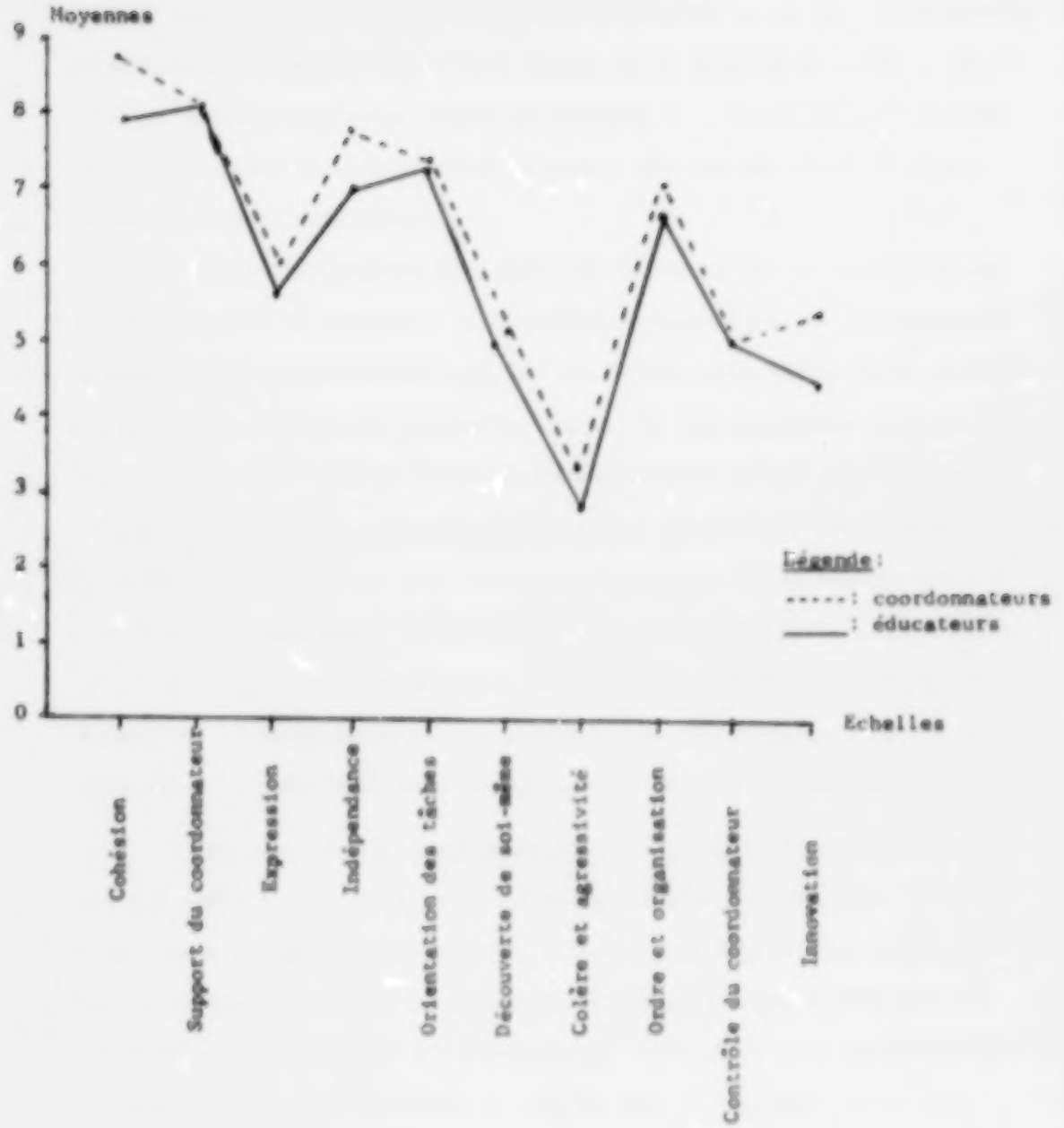
que les variations chez les sujets de Moos et Humphrey ne sont pas très prononcées, exception faite des échelles "cohésion" et "colère et agressivité" alors que les leaders affichent des écarts de plus de 3 sur des échelles ayant 9 comme score maximum. Chez les sujets de Boscoville, nous observons une situation inverse de celle des sujets de Moos et Humphrey. Dans l'ensemble, les coordonnateurs affichent des écarts sur les échelles plus petits que les écarts produits par les éducateurs. Ainsi, les coordonnateurs semblent constituer une catégorie de répondants plus homogène que les éducateurs. Dans l'ensemble, les sujets de Boscoville forment des catégories de répondants plus homogènes que les sujets de Moos et Humphrey; l'écart le plus élevé chez les sujets de Boscoville se retrouve chez les éducateurs à l'échelle "expression" avec un écart de 2.14 sur une échelle où le score maximum est 9.

B. Climat d'équipe réel et désiré à Boscoville

A la lumière des observations que nous avons ressorties du tableau 1, il nous est maintenant possible de faire un rapprochement entre ces résultats et la description des obligations, devoirs et tâches telle qu'élaborée en première partie. Ce rapprochement que nous allons effectuer entre la situation théorique souhaitée et la situation existante (la figure 1 nous donne un profil du climat d'équipe tel qu'il est en réalité à Boscoville) doit être considéré en tant que tel, c'est-à-dire que nous devons bien réaliser qu'une valeur de 3 enrégistrée sur l'échelle "colère et agressivité" est possiblement normale à Boscoville, mais qu'indépendamment de la considération théorique, la valeur 3 signifie

Figure 1

Climat d'équipe à Boscoville



que tout au plus, on tolère la colère et l'agressivité à Boscoville. Nous tenons à spécifier par cette remarque que deux sens peuvent être attribués à une valeur sur une échelle, soit le sens de la valeur considérée indépendamment du milieu duquel elle émerge et le sens de la valeur insérée dans le contexte propre au lieu d'application de l'instrument, l'utilité éventuelle d'une telle distinction prenant tout son sens dans la comparaison de deux institutions.

Dans l'instrument deux échelles se rapportent expressément aux coordonnateurs: le support et le contrôle. A Boscoville, le coordonnateur a bien entendu le devoir de supporter ses éducateurs, de les faire produire en fonction des qualités propres de chacun, de les superviser en leur faisant voir leur rôle et leurs tâches respectives autant dans la production d'un succès, d'une erreur ou d'un échec, et ce sans dévalorisation. En somme, tel que défini dans l'échelle "support du coordonnateur", le coordonnateur doit aider et manifester un intérêt réel et de l'amitié à ses éducateurs. Les coordonnateurs semblent bien remplir leur devoir car autant les coordonnateurs (8.29) eux-mêmes que les éducateurs (8.32) considèrent qu'il existe un très bon support de la part du coordonnateur.

Nous avons précédemment souligné le principe de spécialisation tel que prôné à Boscoville, soit le partage des responsabilités. Le coordonnateur assume des responsabilités envers ses éducateurs, ses responsabilités sont totales et inaliénables. On a par la suite établi que son autorité peut se déléguer à ses éducateurs mais qu'il doit en conséquence disposer de moyens de contrôle établis de façon à vérifier le travail accompli. La délégation d'autorité entraîne également à Boscoville un

certain degré de liberté relativement à l'organisation du travail et des prises de décision. Il y a donc deux principes que le coordonnateur doit observer, soit contrôler le travail de ses éducateurs et leur laisser une certaine liberté d'action; le contrôle vu sous cet angl doit donc être envisagé plus dans une optique de supervision que dans un sens restrictif. Si on transpose ces deux principes aux résultats possibles sur l'échelle, la valeur obtenue ne devrait donc pas être 9 puisque le coordonnateur semblerait appliquer un contrôle restrictif ni une valeur trop petite puisque dans ce cas ce serait la liberté d'action qui serait trop grande et le contrôle (supervision) trop faible. Les résultats obtenus sur l'échelle tant au niveau des coordonnateurs (5.29) que des éducateurs (5.24) semblent atteindre presqu'idéalement le juste milieu que nous avons soutenu comme étant désirable à Boscoville vu les deux principes existants et vu la définition de l'échelle "contrôle du coordonnateur" qui traduit un sens restrictif, soit le degré d'assignation au coordonnateur des tâches de direction de l'équipe, des prises de décision et du renforcement des règles.

Les huit autres échelles peuvent concerner autant le travail d'un coordonnateur que d'un éducateur ou d'une équipe prise comme entité. Ainsi, la première échelle de l'instrument traite de la cohésion de l'équipe, c'est-à-dire du degré d'encouragement et de participation des membres dans leur équipe; de leur affiliation et engagement à l'équipe; de leur aide, de leur intérêt réel et de leur amitié manifestés les uns envers les autres. Une telle cohésion de l'équipe est prônée par Boscoville et sa concrétisation est dévolue, pour une partie, aux coordonnateurs en ces termes: le coordonnateur doit faire preuve d'une capacité d'établir des relations humaines de qualité sur un plan professionnel en vue d'une

production d'équipe, c'est-à-dire par sa cohésion. Il doit de plus faire preuve d'une capacité à faire découvrir et accepter le rôle à chacun et de chacun des membres de l'équipe. Rechercher et tendre à créer une équipe forte et cohésive n'est pas le propre du coordonnateur, l'éducateur lui aussi, puisque la rééducation est un travail d'équipe à Boscoville, devra pouvoir coopérer avec l'autorité et avec les autres éducateurs. La cohésion de l'équipe est d'une importance promordiale à Boscoville qu'il nous suffise de rappeler que la compréhension et la coopération de l'équipe d'éducateurs entre eux sont non seulement utiles pour une qualité accrue de son travail, mais aussi parce que l'exemple de cohésion donné servira de modèle aux jeunes. L'échelle semble donc s'appliquer parfaitement à la description du rôle d'un coordonnateur, d'un éducateur et d'une équipe face à la cohésion de l'équipe. De fait, selon la moyenne des coordonnateurs (9.00) ceux-ci semblent assumer parfaitement leur rôle de même que les éducateurs puisqu'ils considèrent que leur équipe fait preuve d'une parfaite cohésion, et que les éducateurs abondent dans le même sens avec une intensité toutefois un peu moindre avec une moyenne de 7.97.

L'échelle "expression" désire évaluer le degré d'encouragement à l'expression des sentiments de la part des éducateurs. Dans la première partie nous n'avons relevé de points précis touchant spécifiquement cette caractéristique d'une équipe. Toutefois, lorsque nous avons discuté du rôle d'une équipe d'éducateurs, nous avons souligné que les membres d'une équipe professionnelle doivent entretenir entre eux des relations d'assistance réciproque, une assistance qui doit être perçue comme un soutien, une réalité qui n'inhibe pas autant qu'elle stimule à une compréhension mutuelle, à un dialogue. Le dialogue devant être entretenu à coup d'efforts

et de sincérité, cela implique implicitement que l'expression des sentiments est encouragée. Un dialogue visant à une compréhension nécessite nécessairement que les gens concernés s'expriment ouvertement et émettent leurs sentiments. Mais à Boscoville on semble insister sur la compréhension et le dialogue en vue d'une fin particulière, soit en vue d'une meilleure coopération et d'une meilleure cohésion de l'équipe. L'expression des sentiments n'a donc pas un but gratuit, mais possède une utilité pratique. Dès lors, on peut supposer que l'expression de sentiments ne servant pas cette fin, ne serait pas expressément encouragée. Cette opinion tend d'ailleurs à être confirmée par Gendreau lorsqu'il souligne que l'habilité à comprendre l'autre au niveau de la vie professionnelle des éducateurs eux-mêmes est un modèle pour les jeunes. Il semble donc insister sur la vie professionnelle lorsqu'il parle de compréhension. L'échelle utilisée visant la compréhension en générale et non seulement la compréhension en vue d'utilité rééducative pratique et au niveau de la vie professionnelle, la valeur inscrite à cette échelle ne devrait donc pas théoriquement tendre vers la valeur maximum possible. La moyenne des coordonnateurs (6.43), vu les restrictions que nous venons d'émettre, semble s'inscrire adéquatement dans les limites plausibles et souhaitables à Boscoville en ce qui concerne cette échelle. La moyenne des éducateurs (5.71) voisine de près celle des coordonnateurs.

A Boscoville le coordonnateur a entre autres tâches de faire produire chacun de ses éducateurs en fonction des qualités qui leur sont propres et de façon à rendre les individus autonomes. L'éducateur est donc

appeler à faire transparaître l'essence même de son être, à déployer une certaine originalité et une puissance créatrice. Toutefois, nous avons bien établi que cette indépendance, ou plus adéquatement cette autonomie, doit s'accomoder et à sa raison d'être dans la mesure où on assume que l'éducateur doit progresser et se faire valoir dans un milieu bien structuré où la systématisation du travail et l'uniformisation des valeurs et idéologie sont de rigueur. L'autonomie doit être interprétée comme étant les moyens originaux, particuliers à chacun pour faire passer le but rééducatif tout en respectant les normes, valeurs et idéologie établies à Boscoville. L'échelle "indépendance" pour sa part est définie d'une façon telle qu'elle respecte l'idée de l'autonomie à Boscoville telle que nous l'avons perçue, soit le degré de tolérance et/ou d'encouragement de l'équipe à l'action indépendante (autonome) et à l'expression de ses membres. Les neuf énoncés de l'échelle traduisent assez justement le principe de l'autonomie telle que nous l'entendons. L'échelle n'a donc pas de limites tant qu'à la valeur qu'elle peut prendre. Dès lors l'existence d'une forte autonomie de l'équipe telle qu'évaluée par les coordonnateurs (8.29) semble adéquate, la moyenne des éducateurs (7.09) apparaissant quelque peu faible.

L'échelle "orientation des tâches" est définie comme étant le degré d'emphase mis sur les tâches pratiques, concrètes et pragmatiques, sur les prises de décision ou sur la fomation. L'un des rôles du coordonnateur à Boscoville est de distribuer les rôles et les tâches de chacun et de veiller à l'aspect réalisation concrète. Le coordonnateur doit de plus faire preuve de capacités à prendre des décisions et de les appliquer.

On met donc l'emphase sur les tâches décernées, sur la réalisation concrète et sur la prise de décision. Nous avons précédemment insister sur la production des éducateurs. De plus, le fait que nous avons défini en première partie quels sont les rôles, tâches, et devoirs d'un coordonnateur, d'un éducateur ou d'une équipe suffit à nous assurer qu'on accorde effectivement une importance à ces rôles et tâches pratiques et concrètes. La moyenne des coordonnateurs (7.71) et celle des éducateurs (7.50) semblent correspondre à l'importance que l'on peut accorder à l'orientation des tâches à Boscoville. En effet, la rééducation telle qu'envisagée à Boscoville demande une action de tout instant, la réalisation des tâches concrètes et quotidiennes. Toutefois, tout en concentrant ses efforts sur les problèmes quotidiens, l'éducateur de par le fait même que la rééducation implique un travail à long terme, doit se soucier des problèmes à plus longues échéances, il doit planifier dans l'avenir; dès lors il ne doit pas se limiter à des tâches pratiques, et les efforts produits n'impliqueront pas toujours une manifestation concrète.

Nous avons précédemment à l'échelle "expression" noté que la compréhension de l'autre, le dialogue entre les éducateurs avaient une fin utilitaire, soit une meilleure cohésion de l'équipe en vue d'une action de qualité et de donner l'exemple aux jeunes. La découverte de soi, c'est-à-dire l'encouragement de l'équipe à la révélation et à la discussion de détails personnels servant à se découvrir soi-même, et à se mieux connaître de même qu'à se faire mieux connaître, doit sans doute viser le même but, avoir la même fin. D'ailleurs, se découvrir soi-même et se faire mieux connaître sont deux objectifs qui rejoignent la notion de dialogue

entre éducateurs. La révélation, et la discussion de détails personnels non seulement portent à une meilleure connaissance de soi-même et à se faire mieux connaître par les autres, mais encouragent le dialogue et amènent à une meilleure compréhension de l'autre. Les objectifs s'interreliant la fin ou le but visé par ces objectifs doit donc sensément être semblable. Aussi on peut supposer que la"découverte de soi" sera encouragée à Boscoville dans la mesure où elle sert la fin utilitaire décrite précédemment, si non sera-t-elle tout au plus tolérée ou admise. Dans cet optique, la moyenne des coordonnateurs (5.57) et celle des éducateurs (4.91) peuvent trouver justification, tout en soulignant toutefois que ces moyennes sont peut-être un peu faibles, que l'on a tendance à garder un peu trop pour soi ses problèmes personnels et que la compréhension mutuelle, c'est-à-dire des éducateurs entre eux, peut en être affectée. Des moyennes semblables à celles obtenues à l'échelle "expression" seraient sans doute plus adéquates.

L'échelle "colère et agressivité" mesure le degré d'encouragement de l'équipe à l'expression ouverte de sentiments négatifs et de désaccords entre les membres. Dans ce qui précède, nous avons établi qu'on insistait à Boscoville sur la compréhension, le dialogue, le travail d'équipe, la cohésion, l'amitié... toutes des notions qui semblent peu s'apparenter à la colère et à l'agressivité. Un jeune admis à Boscoville a entre autres caractéristiques une forte instabilité émotionnelle, une faible maîtrise de ses impulsions, un contrôle sur lui-même qui est chancelant ou inexistant. Etre méfiant ou agressif ou parfois même colérique sont des états d'esprit fort courants chez les jeunes à leur entrée à l'institution.

Vu que le comportement de l'éducateur a une grande importance chez le jeune, que les points faibles que nous observons dans une équipe d'adultes éducateurs se retrouvent identiques chez les jeunes qui vivent avec les éducateurs, l'expression de moments de colère ou d'agressivité de la part des éducateurs ne serait vraiment pas un bon stimulant pour inciter le jeune à se maîtriser. Dès lors, la colère et l'agressivité chez les éducateurs doivent être bannies presque entièrement. Presque entièrement, et non totalement car il faut toutefois éviter d'imposer un refoulement excessif des émotions chez les éducateurs. Aussi une certaine agressivité bien dirigée et exprimée dans des conditions ou situations telles qu'elle ne nuise pas au travail de rééducation auprès des jeunes est sans doute admissible. La moyenne des coordonnateurs (3.57) et celles des éducateurs (3.03) démontrent justement l'existence de colère ou d'agressivité dans les équipes, toutefois son existence peut être considéré comme acceptable et normal vu son faible niveau.

L'échelle "ordre et organisation" vise à évaluer le degré de formalisation et de structuration de l'équipe; le degré d'explicitation des règles, des normes et des sanctions de l'équipe. Il est sans doute inutile de rappeler que Boscoville a des buts très bien déterminées et explicites en ce qui concerne la rééducation des jeunes que l'institution accueille, ces buts étant compris dans les quatre étapes de rééducation prônées à Boscoville. Cette institution représente un milieu fort uniformisé et où la standardisation des règles, valeurs et normes est de rigueur. On insiste à Boscoville sur la systématisation du travail. Autant le coordonnateur doit-il veiller à l'organisation du groupe, à la détermination des tâches, au respect et à l'application des politiques administratives, autant l'éducateur doit-il être engagé face aux buts de Boscoville,

doit-il avoir intériorisé les valeurs qui y sont véhiculées. Boscoville vise à créer un modèle organisationnel efficace, bien structuré de sorte que l'ordre et l'organisation des équipes sont nécessairement des objectifs recherchés. La moyenne des coordonnateurs à 7.29 et celle des éducateurs à 6.82 obtenues sur l'échelle laissent entrevoir qu'il y a encore possibilités à amélioration à ce niveau dans les équipes. De ce qui précède, nous peuvons en effet supposer que Boscoville tend à un ordre et à une organisation maximum.

La dernière échelle, l'échelle "innovation", évalue le degré de facilités apportées par l'équipe pour la diversité et le changement dans ses propres fonctions et activités. L'un des trois objectifs fixés par Boscoville, est de "mener systématiquement des études actions et de servir de terrain de recherche afin d'approfondir ses concepts de base et de perfectionner ses divers moyens d'intervention". On accorde donc une importance primordiale à l'innovation et aux changements dans cette institution puisque c'est l'un de ses trois grands objectifs: le désir d'innovation, de perfectionnement se retrouve d'ailleurs dans la description faite par Boscoville de la vocation du coordonnateur. En effet, le coordonnateur doit participer à la formation, au perfectionnement et à la recherche en faisant en sorte que son unité soit un terrain propice à ces dimensions. Chez l'éducateur le même objectif est visé alors que l'on souligne que celui-ci doit lui-même être en évolution, qu'il possède des qualités, des aptitudes, des caractéristiques et un système qui lui sont personnels et qu'il a tout avantage à développer une certaine originalité et une puissance créatrice. A la lumière de ce qui précède, la valeur moyenne des coordonnateurs et des éducateurs à l'échelle devrait

tendre vers le maximum, soit 9. En réalité, tel n'est pas le cas. La moyenne des coordonnateurs n'est que 5.43 et celle des éducateurs est encore plus faible, soit 4.59. La situation existant à Boscoville dans les équipes est donc loin de l'objectif visé. Toutefois, si l'on tient compte que Boscoville est une institution à l'avant-garde dans le secteur de la rééducation et qu'elle est à plusieurs points de vue une institution spécialisée, jouissant d'une forte réputation parmi les milieux institutionnels, on est en droit de supposer que tout pas fait de l'avant en vue d'un perfectionnement accru requérera des énergies considérables. Innover en un secteur nouveau ou récent est probablement plus facile que dans un secteur où beaucoup a déjà été fait et où on doit de préférence parler de raffinement plutôt que de perfectionnement ou d'innovation. La remarque demande sans doute une certaine considération même si elle n'explique pas entièrement les faibles moyennes que nous avons enrégistrées sur l'échelle.

Chapitre III

Le climat dans les sept équipes de Boscoville

A. Comparaison entre les différentes équipes d'éducateurs de Boscoville

Le tableau 2 présente les différentes moyennes obtenues à chacune des échelles pour les sept équipes d'éducateurs oeuvrant à Boscoville. Dans chacune des équipes, le coordonnateur est inclus avec les éducateurs. A l'échelle "cohésion", nous observons que l'unité 5 (6.67) a la plus faible moyenne et qu'elle est par conséquent l'équipe où la cohésion est la moins grande. Les autres équipes ont toutes des moyennes égales ou supérieures à 7.50, l'unité 6 ayant la moyenne la plus élevée avec 8.86. Ainsi l'unité 5 a une moyenne inférieure à 7.50 alors que les unités 3 et 4 ont une moyenne se situant entre 7.50 et 8.50 et que les unités 1 2, 6 et 7 affichent une moyenne de 8.50 et plus.

A l'unité 1, le support du coordonnateur est au maximum alors que les éducateurs de cette équipe présentent une moyenne de 9, soit le maximum à cette échelle. L'équipe où le support du coordonnateur est le plus faible est à l'unité 5, où on obtient une moyenne de 7.33. Dans les autres équipes, la moyenne obtenue à l'échelle "support du coordonnateur" se situe à 7.50 et plus, les unités 6 et 7 ayant une moyenne de 8.50 et plus. Bien qu'il y ait place pour une amélioration du support du coordonnateur dans certaines équipes, dans l'ensemble, le support du coordonnateur semble très bon.

A l'échelle "expression", la moyenne présentée par les différentes équipes est inférieure aux autres moyennes obtenues par ces équipes sur les deux précédentes échelles. L'unité 5 encourage très peu ses éducateurs à la liberté d'action et à l'expression de leurs sentiments. En effet, les éducateurs de cette équipe ont une faible moyenne de 2.67;

Tableau 2

Éducateurs et coordonnateurs selon les unités à Preoville

	Unité 1		Unité 2		Unité 3		Unité 4		Unité 5		Unité 6		Unité 7		ENSEMBLE		Test de différence
	M	D.S	M	D.S.	M	D.S.	M	D.S.	M	D.S.	M	D.S.	M	D.S.	M	D.S.	
Cohésion	8.80	0.45	8.83	0.41	7.60	2.07	7.50	3.21	6.67	2.50	8.86	0.38	8.67	0.52	8.15	1.81	P = .0936
Support du coordonnateur	9.00	0.00	8.67	0.52	8.20	1.30	8.17	1.17	7.33	1.51	8.43	0.79	8.50	0.84	8.32	1.04	P = .1923
Expression	6.60	1.52	5.50	1.05	6.60	0.55	6.50	1.76	2.67	2.50	6.57	1.72	5.50	0.84	5.83	2.00	P = .0748
Indépendance	7.60	1.14	7.50	1.38	7.20	1.30	7.33	1.86	6.17	1.72	7.00	1.92	8.33	0.52	7.29	1.52	P = .3273
Orientation des tâches	7.60	0.55	8.17	0.41	7.60	0.89	7.17	0.75	6.83	0.75	7.71	0.49	7.67	0.52	7.54	0.71	P = .0523
Découverte de soi-même	6.80	1.30	5.17	0.41	6.20	1.48	4.50	1.38	2.83	1.84	4.71	1.11	5.50	1.05	5.02	1.67	P = .0087
Colère - agressivité	2.40	0.89	2.50	1.05	2.60	1.14	2.50	1.38	4.17	1.33	3.29	0.49	4.17	1.17	3.12	1.25	P = .0267
Ordre - organisation	8.80	0.45	8.33	0.52	5.40	2.30	6.83	1.72	5.50	2.17	7.29	1.60	6.17	2.32	6.90	2.01	P = .0199
Contrôle du coordonnateur	6.80	0.84	6.17	1.33	4.20	1.92	3.83	0.75	6.33	1.79	4.58	1.51	5.00	1.55	5.24	1.61	P = .0035
Innovation	4.40	1.34	4.17	0.98	4.60	1.14	4.83	2.48	4.17	1.17	4.58	1.40	6.33	0.52	4.73	1.48	P = .0340

Légende :

M : Moyenne

D.S. : Déviation standard

la deuxième plus faible est à l'unité 7 avec 5.50, soit une moyenne deux fois plus élevée qu'à l'unité 5, toutes les équipes ont des moyennes inférieures à 7.50, les unités 1 et 4 ayant la plus haute moyenne, soit 6.60.

L'unité 7 semble le quartier où l'équipe d'éducateurs encourage le plus ses membres à l'action indépendante et à l'expression avec une moyenne de 8.33 à l'échelle "indépendance". Si on considère que le maximum est de 9, on peut donc en conclure que l'encouragement à l'indépendance est fort dans cette équipe. L'unité 5 est le quartier où les éducateurs affichent en tant qu'équipe la moyenne la plus faible avec 6.17. Les unités 3, 4 et 6 ont également des moyennes inférieures à 7.50. Les autres équipes, les unités 1 et 2 se situent entre 7.50 et 8.50, exception faite de l'unité 7, les autres unités auraient sans doute la possibilité d'insister davantage sur l'autonomie de ses éducateurs.

A l'échelle "orientation des tâches", c'est-à-dire le degré d'emphase mis sur les tâches pratiques, concrètes et pragmatiques, sur les prises de décision ou sur la formation, l'unité 2 a la plus forte moyenne (8.17) et l'unité 5 a la plus faible (6.83). Dans les autres équipes seule l'équipe de l'unité 4 (7.17) a une moyenne inférieure à 7.50, les autres équipes se situant entre 7.50 et 7.75.

Les équipes d'éducateurs à Boscoville ne semblent pas encourager outre mesure la révélation et la discussion de détails personnels, tout au plus pourrait-on parler de tolérance. En effet, à l'échelle "découverte de soi-même" l'équipe d'éducateurs de l'unité 5 affiche une faible moyenne de 2.83, et la plus haute moyenne est enregistrée à l'unité 1

(6.80). La moyenne des autres unités se situent entre 4.50 et 6.20. Exception faite des unités 1 (6.80) et 3 (6.20), les autres unités semblent donc plus ou moins propices aux membres pour se découvrir eux-mêmes.

Les discussions sur des détails personnels sont tolérées à Boscoville, mais la colère et l'agressivité ne le semblent pas. La moyenne la plus élevée se trouve à l'unité 5 et à l'unité 7 avec 4.17. Dans les autres équipes, la moyenne est inférieure à 4.00, dont l'unité 1 qui n'affiche qu'une moyenne de 2.40, ce qui signifie que dans cette équipe on ne tolère à peu près pas la colère, ni l'agressivité. Ici on peut s'interroger sur l'opportunité pour les unités 5 et 7 d'enregistrer une valeur supérieure à 4 sur cette échelle.

A l'échelle "ordre et organisation", c'est-à-dire le degré dont les activités de l'équipe sont formalisées et structurées, le degré d'explicitation des règles, des normes et des sanctions de l'équipe, l'unité 3 a la plus faible moyenne (5.40) et est suivie de près par l'équipe d'éducateurs de l'unité 5 (5.50). L'unité 1 représente l'équipe d'éducateurs où règnent l'ordre et l'organisation avec une moyenne à cette échelle de 8.80. Dans les autres équipes, les éducateurs de l'unité 7 ont une moyenne de 6.17, 6.83 pour l'unité 4, 7.29 pour l'unité 6 et 8.33 pour l'unité 2. Dans l'ensemble, il semble donc que l'ordre et l'organisation règnent dans les équipes d'éducateurs de Boscoville, mais cet ordre et cette organisation ne sont peut-être pas aussi grandes qu'on serait en droit de s'attendre à Boscoville.

Le contrôle du coordonnateur est ressenti le plus fortement à l'unité 1 (6.80); suivent de près l'unité 5 (6.33) et l'unité 2 (6.17). Dans les autres équipes, le contrôle du coordonnateur est plus faible alors que l'unité 4 affichent une moyenne de 3.83, 4.20 pour l'unité 3, 4.58 pour l'unité 6 et 5.00 pour l'unité 7. Si on compare la moyenne de l'ensemble des équipes pour l'échelle "support du coordonnateur" (8.32) et l'échelle "contrôle du coordonnateur" (5.24), on remarque immédiatement qu'à Boscoville les coordonnateurs semblent avoir plutôt pour tâches de supporter l'équipe que de la contrôler.

A Boscoville, le terme supervision semblerait d'ailleurs plus adéquat que l'idée de contrôle. Toutefois, le coordonnateur de l'unité 1 met peut-être un peu trop l'accent sur le contrôle alors que ceux des unités 3 et 4 ne semblent pas accorder assez d'importance à ce rôle. Néanmoins, la nécessité de contrôler plus ou moins une équipe varie nécessairement selon la nature de cette équipe, dès lors un contrôle plus accentué peut être désirable dans une équipe et non souhaitable dans une autre.

A l'échelle "innovation", c'est-à-dire le degré de tolérance et/ou de facilités apportées par l'équipe pour la diversité et le changement dans ses propres fonctions et activités, nous pouvons noter à l'aide du tableau 2 que les équipes de Boscoville semblent tout au plus tolérer l'innovation, exception faite de l'unité 7 où les éducateurs enregistrent une moyenne de 6.33. En effet, dans toutes les autres équipes la moyenne à cette échelle se situe entre 4.17 et 4.83. On dénote donc une certaine homogénéité dans les moyennes de chacune des équipes. Ce sont les unités 2 et 5 qui ont la plus faible moyenne (4.17). L'unité 7 semble sensiblement innovatrice si, tel que nous l'avons précédemment

souligné, on considère le milieu institutionnel que constitue Boscoville. Nous avons dit que les autres unités tout au plus tolère l'innovation, en fait ces unités peuvent encourager les éducateurs à innover, car compte tenu du perfectionnement atteint à Boscoville, une valeur de 4 sur l'échelle "innovation" représente possiblement un effort sérieux pour améliorer et innover.

Un bref regard sur les déviations standars de chaque unité nous permet de constater que les unités 1 et 2, soit les banlieues, démontrent une faible déviation dans l'ensemble, comparées aux autres unités. Ainsi, il y a un certain consensus à l'égard du climat de l'équipe dans ces deux unités. Il n'en est pas ainsi dans les autres unités, plus particulièrement aux unités 3, 4 et 5, alors que les déviations sont parfois fortement prononcées sur les échelles, telles les échelles "cohésion" et "ordre et organisation". Ces deux échelles sont d'ailleurs particulièrement représentatives; les moyennes obtenues sur ces échelles confirmant les valeurs des déviations standards et vice-versa. En effet, les moyennes aux échelles "cohésion" et "ordre et organisation" pour ces 2 unités, sont sinon les plus faibles du moins parmi les plus faibles de toutes les unités. Une faible cohésion de même qu'un ordre et une organisation chancelants dans une équipe laissent à sous-entendre que l'accord entre les différents membres de l'équipe n'est pas au maximum, et effectivement les déviations standards confirment qu'il existe des écarts de pensée entre les éducateurs en ce qui concerne l'évaluation du climat de l'équipe.

En résumé, l'unité 5, par rapport aux autres unités, fait preuve d'une faible cohésion, de même au niveau du support du coordonnateur, de l'expression de ses membres, de l'indépendance, de l'orientation des tâches et contribue fort peu à ce qu'un éducateur se découvre soi-même.

En effet, l'unité 5 a la plus faible moyenne à toutes les échelles mesurant ces caractéristiques. De plus cette unité, de même que l'unité 2, est la moins innovatrice de toutes. Par contre, on retrouve dans cette unité, ainsi que dans l'unité 7, le plus fort climat de colère et d'agressivité. Pour sa part l'unité 1 jouit d'un très bon support du coordonnateur. En fait, le coordonnateur de cette unité semble offrir le support maximum: toutefois tout en supportant parfaitement son équipe, il semble également opérer un contrôle assez rigide, ce qui n'est peut-être pas aussi indispensable pour ne pas dire préjudiciable à l'équipe. A l'unité 1 on retrouve un ordre et une organisation supérieure aux autres unités. Cette unité semble être un bon endroit pour permettre aux éducateurs de se découvrir eux-mêmes, ainsi que pour s'exprimer. Comme dans la plupart des autres unités, on tolère un peu les sentiments et mouvements de colère et d'agressivité. C'est à l'unité 2 que l'orientation des tâches chez les éducateurs est la plus prononcée. Par contre, l'unité 3 représente l'unité où l'ordre et l'organisation sont le moins bien structurés. L'unité 4 a la plus faible moyenne à l'échelle "contrôle du coordonnateur". Ainsi, alors qu'à l'unité 1 le coordonnateur semble mettre un peu trop l'accent sur le contrôle de ses éducateurs, le contrôle du coordonnateur à l'unité 4 pourrait possiblement être développé davantage.

En utilisant le test de Kruskal - Wallis de façon à savoir s'il existe des différences significatives entre les différentes unités au niveau des diverses échelles, nous avons obtenu des différences significatives à .05, au niveau de six échelles. Ainsi, la situation n'est pas la même dans les sept unités en ce qui concerne l'orientation des tâches, la découverte de soi-même, la colère et l'agressivité, l'ordre et l'organisation, le contrôle du coordonnateur et l'innovation. On ne note aucune différence significative au niveau des échelles "cohésion" "support du coordonnateur", "expression" et "indépendance".

B. Comparaison entre les différentes équipes d'éducateurs de Boscoville sans les coordonnateurs

Le tableau 3 est une réplique du tableau 2 sauf que nous avons considéré dans ce tableau seulement les scores obtenus par les éducateurs, omettant le score du coordonnateur. Une telle répétition des données, sans les coordonnateurs, trouve son utilité à trois niveaux, soit au niveau de la moyenne, de la déviation standard et des différences statistiques entre les sept unités. Le but précis est de voir s'il existe une différence appréciable à ces trois niveaux selon que le score du coordonnateur est inclus ou non à la moyenne de l'unité considérée.

Au niveau de la moyenne, en comparant les données du tableau 3 à celle du tableau 2, de très légères et rares modifications peuvent surgir selon les échelles en ce qui concerne le rang d'une unité par rapport aux autres. Ainsi, la moyenne de l'unité 3 à l'échelle "découverte de soi-même" est supérieure à la moyenne des autres unités si le score du coordonnateur n'est pas inclus, par contre si le score du coordonnateur est inclus, c'est l'unité 1 qui possède la plus haute moyenne. Une telle modification est très peu importante puisque ces deux unités, 1 et 3, ont des moyennes identiques à quelques dixièmes près. Donc dans l'ensemble, l'absence du score du coordonnateur ne change pas beaucoup les différences ou ressemblances entre les différentes unités. D'ailleurs, il est évident qu'à moins d'un écart énorme entre le score du coordonnateur et la moyenne des éducateurs, le seul fait de l'absence du score du coordonnateur ne peut influencer considérablement la moyenne d'une équipe, une moyenne de 7.00 pour les éducateurs et un score de 5.00 pour le coordonnateur faisant

Tableau 3

Educateurs (sans les coordonnateurs) selon les unités à Boscoville

	Unité 1		Unité 2		Unité 3		Unité 4		Unité 5		Unité 6		Unité 7		Test de différence
	M	D.S.	M	D.S.	M	D.S.	M	D.S.	M	D.S.	M	D.S.	M	D.S.	
Cohésion	8.75	0.50	8.80	0.45	7.25	2.22	7.20	3.49	6.20	2.49	8.83	0.41	8.60	0.55	P = .528
Support du coordonnateur	9.00	0.00	8.60	0.55	8.25	1.50	8.20	1.30	7.20	1.64	8.50	0.84	8.60	0.89	P = .2983
Expression	7.00	1.41	6.60	1.14	6.50	0.58	6.20	1.79	1.80	1.48	6.67	1.86	5.40	0.89	P = .0133
Indépendance	7.25	0.96	7.80	1.30	7.00	1.41	7.00	1.87	5.80	1.64	8.67	1.86	8.20	0.45	P = .1950
Orientation des tâches	7.50	0.58	8.20	0.45	7.75	0.96	7.20	0.84	6.60	0.55	7.67	0.52	7.60	0.55	P = .0460
Découverte de soi-même	6.50	1.29	5.20	0.45	6.75	0.96	4.20	1.30	2.40	1.67	4.83	1.17	5.20	0.84	P = .0047
Colère et agressivité	2.25	0.96	2.40	1.14	2.50	1.29	2.40	1.52	3.80	1.10	3.33	0.52	4.20	1.30	P = .0816
Ordre et organisation	8.75	0.50	8.40	0.55	6.00	2.16	6.60	1.82	5.60	2.41	7.60	1.55	5.60	2.07	P = .0414
Contrôle du coordonnateur	6.50	0.58	6.00	1.41	3.75	1.89	4.00	0.71	6.40	0.89	4.67	1.63	5.40	1.34	P = .0124
Innovation	4.25	1.50	4.00	1.00	4.50	1.29	4.40	2.51	4.00	1.23	4.50	1.52	6.40	0.55	P = .0839

Légende:

M : Moyenne

D.S. (Déviation standard

varier la moyenne de l'équipe de seulement 0.40 selon que le score du coordonnateur est inclus ou non.

Au niveau de la déviation standard, la même remarque concernant la moyenne s'applique: le score du coordonnateur, à moins d'un fort écart avec la moyenne des éducateurs, ne pourra faire varier considérablement la valeur de la déviation standard. La comparaison entre les deux déviations standards, l'une comprenant le score du coordonnateur et l'autre non, est néanmoins intéressante dans la mesure où, tout comme la moyenne, elle nous permet d'avoir un premier apperçu de l'accord entre l'évaluation du coordonnateur et celle des éducateurs en ce qui concerne le climat de l'équipe. Considérant qu'une différence de seulement quelques dixièmes sur la valeur de la déviation standard signifie un écart assez prononcé entre le score du coordonnateur et la moyenne des éducateurs, nous pouvons déceler le degré d'accord existant entre ces derniers. Aux unités 1, 2, 6 et 7, il n'y a que très peu de différences entre la déviation standard telle qu'inscrite au tableau 2 et celle du tableau 3. De plus, lorsqu'il y a des différences, celles-ci sont dans l'ensemble peu accentuées. Toutefois, dans les unités 3, 4 et 5, il existe à certaines échelles des différences assez marquantes entre la valeur de la déviation incluant le score du coordonnateur et celle ne l'incluant pas. Plus particulièrement à l'unité 5, la valeur de la déviation standard est de 2.50 avec le coordonnateur et seulement de 1.48 sans le coordonnateur pour l'échelle "expression". Un tel écart entre les deux déviations standards implique nécessairement qu'il y a une forte différence entre le score du coordonnateur et la moyenne des éducateurs sur cette échelle. L'étude des déviations standards nous permet donc d'avoir une première idée de l'accord entre l'évaluation des coordonnateurs et celle des éducateurs.

Le principal attrait d'une telle comparaison entre les deux groupes de données obtenues se situe au niveau des différences statistiques entre les différentes unités. Au tableau 2, nous avons noté qu'il existait une différence statistiquement significative à .05 entre les sept unités sur six échelles, soit les échelles "orientation des tâches", "découverte de soi-même", "colère et agressivité", "ordre et organisation", "contrôle du coordonnateur" et "innovation". En excluant le score du coordonnateur, nous obtenons des résultats légèrement différents. Naturellement, le niveau de signification des différences varient sur toutes les échelles, toutefois, à un niveau de signification de .05, nous relevons quatre différences. Au tableau 3, nous obtenons des différences significatives à .05 également sur six échelles. Sur quatre échelles, "orientation des tâches", "découverte de soi-même", "ordre et organisation", "contrôle du coordonnateur", nous avons tout comme au tableau 2, des différences statistiquement significatives à .05 ou moins. Dès lors puisque nous avonr des différences significatives sur six échelles avec ou sans le score du coordonnateur, l'absence du score du coordonnateur influence donc la comparaison entre les unités à quatre endroits. Ainsi, le score du coordonnateur n'étant pas inclus dans la moyenne de chaque équipe, nous n'obtenons aucune différence statistiquement significative sur les échelles "colère et agressivité" et "innovation". Par contre, nous avons des différences significatives aux échelles "cohésion" et "expression", ce qui n'est pas le cas lorsque le score du coordonnateur est inclus à la moyenne de l'équipe.

Donc, l'absence du score du coordonnateur infère peu sur la moyenne de l'équipe et ne cause que de très légères modifications dans le rang d'une unité par rapport à une autre selon la moyenne de chaque équipe. Nous avons d'ailleurs vu au chapitre 3 qu'il y a des différences significatives entre les éducateurs et les coordonnateurs au niveau de deux

échelles seulement, soit les échelles "cohésion" et "indépendance". Toutefois, en tenant compte du fait qu'un légère modification dans la moyenne et/ou de la déviation standard implique un écart assez important entre le score du coordonnateur et la moyenne des éducateurs, nous avons décelé certaines différences entre l'évaluation du coordonnateur et celles des membres de l'équipe. Selon ce qui précède, nous devrions obtenir des différences statistiquement significatives presque identiques entre les unités que le score du coordonnateur soit inclus ou non dans la moyenne de l'équipe, ce qui n'est pas le cas. De fait l'absence du score du coordonnateur joue un rôle non négligeable dans la comparaison entre les unités. Ceci s'explique en ce sens que de légères modifications répétées sur toutes les échelles et pour toutes les unités se cumulent et entraînent dans l'ensemble des résultats des modifications assez appréciables. Ainsi, le score du coordonnateur a un impact au niveau des similitudes et dissimilitudes entre les unités.

En conclusion, nous ne pouvons omettre l'évaluation du coordonnateur dans l'instrument sur l'évaluation du climat d'une équipe sans prendre conscience que cette omission aurait des implications dans les résultats d'une étude.

C. Comparaison entre les banlieues et les quartiers

Dans les premières pages, nous avons établi les différences qui existent entre les banlieues et les quartiers, ces derniers étant des unités de séjour pour le traitement alors que les banlieues sont des unités d'acclimatation et d'adaptation à Boscoville. Le travail des éducateurs

est nécessairement différent vu que les buts ne sont pas les mêmes dans une banlieue et dans un quartier. Au tableau 4, nous avons divisé les sept unités en deux groupes de façon à percevoir, s'il en existe, des différences dans les moyennes et les déviations standards entre les deux banlieues et les cinq quartiers.

Une première constatation est que la moyenne des banlieues est supérieure à celle des quartiers, et ce pour huit échelles sur les dix. Dans les quartiers on tolère plus l'expression ouverte de sentiments négatifs et de désaccords entre les membres (3.37) que dans les banlieues (2.46). De même on semble légèrement plus innovateur dans les quartiers (4.90) que dans les banlieues. Toutefois, au niveau de la cohésion, du support du coordonnateur, de l'expression, de l'indépendance, de l'orientation des tâches, de la découverte de soi-même, de l'ordre et de l'organisation et du contrôle du coordonnateur, les banlieues ont des moyennes supérieures aux quartiers.

En utilisant le test U de Mann-Whitney de façon à déterminer s'il existe des différences significatives entre les banlieues et les quartiers au niveau des diverses échelles, nous obtenons des différences significatives à .05 et moins pour cinq échelles. Ainsi, les équipes des banlieues considèrent plus que le coordonnateur supporte l'équipe que les équipes des quartiers, cette différence est statistiquement significative à .05. De même, il existe une différence statistiquement significative .05 au niveau de l'échelle "orientation des tâches" et "colère et agressivité" entre les banlieues et les quartiers. Il faut toutefois, retenir qu'au niveau de l'échelle "colère et agressivité", ce sont les

Tableau 4

Moyennes et déviations standards pour l'ensemble des éducateurs et coordonnateurs selon les banlieues et les quartiers

	Banlieues		Quartiers		Test de différence
	M	D.S.	M.	D.S.	
Cohésion	8.82	0.41	7.90	2.06	P =.1161
Support du coordonnateur	8.82	0.41	8.13	1.14	P =.0513
Expression	6.55	1.21	5.57	2.18	P =.3311
Indépendance	7.55	1.21	7.20	1.63	P =.7165
Orientation des tâches	7.91	0.54	7.40	0.72	P =.0387
Découverte de soi-même	5.91	1.22	4.70	1.71	P =.0656
Colère - agressivité	2.46	0.93	3.37	1.27	P =.0368
Ordre - organisation	8.55	0.52	6.30	2.02	P =.0007
Contrôle du coordonnateur	6.46	1.13	4.80	1.54	P =.0021
Innovation	4.27	1.10	4.90	1.58	P =.1026

équipes des quartiers qui ont la plus forte moyenne. L'ordre et l'organisation et le contrôle du coordonnateur s'avèrent beaucoup plus prononcés dans les équipes de banlieues que dans les équipes des quartiers alors que nous avons une différence statistiquement significative respective de .0007 et .0021 pour ces deux échelles.

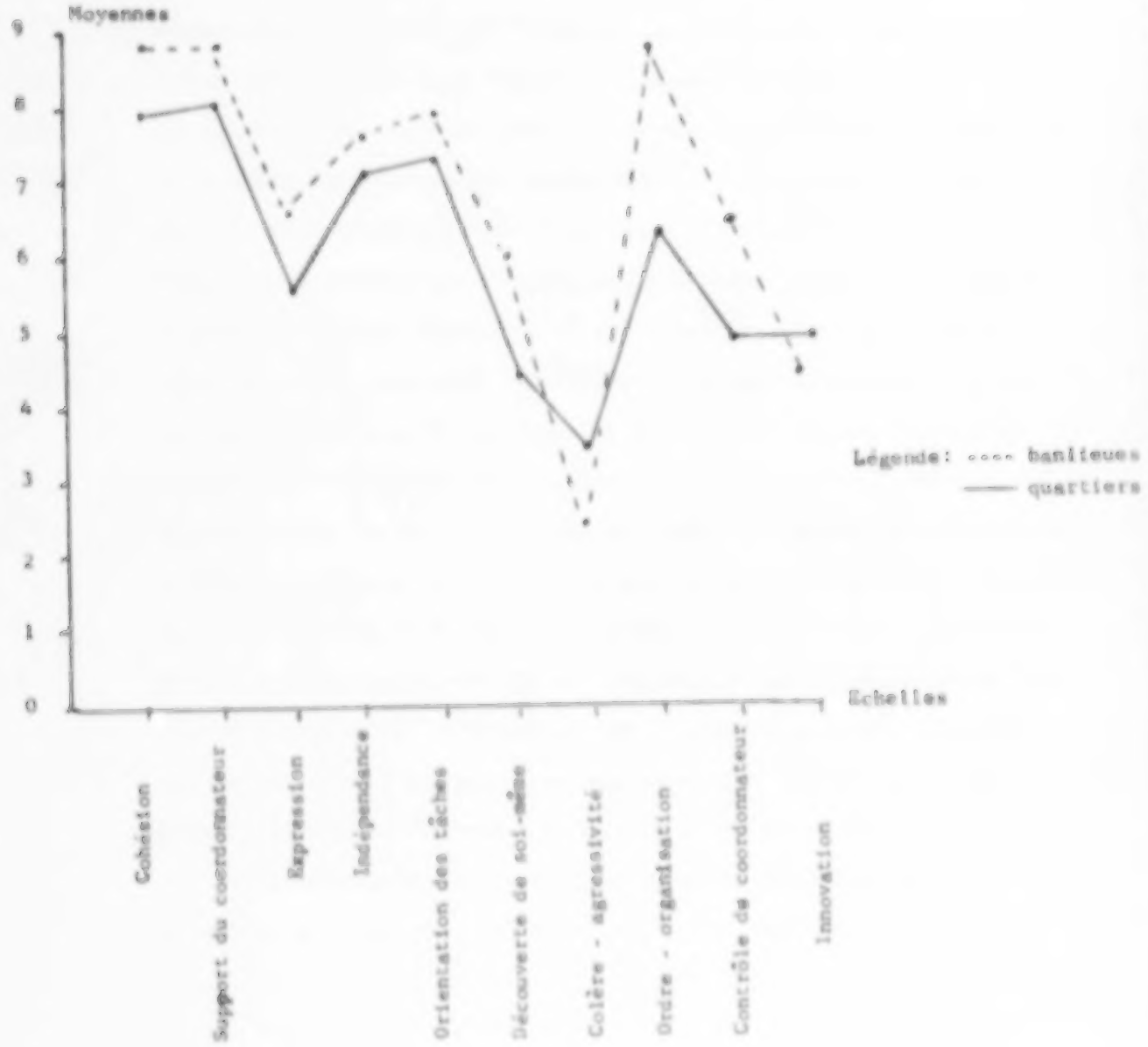
A toutes les échelles, les écarts sont beaucoup plus grands dans les équipes des quartiers que dans les équipes des banlieues, la grandeur des écarts variant en intensité selon les échelles. A noter que les banlieues sont constituées ensemble de onze éducateurs et les quartiers de 30 éducateurs.

La figure II nous permet de visualiser sous une autre forme les moyennes obtenues par les deux équipes des banlieues et les cinq équipes des quartiers. Nous observons que les équipes des banlieues ont leur moyenne à chaque échelle supérieure à celle des équipes des quartiers à l'exception de deux points représentant les moyennes pour les échelles "colère et agressivité" et "innovation". Les deux courbes de la figure II sont, à l'exception de deux endroits, parallèles l'une à l'autre ce qui nous indique que les équipes des banlieues et celles des quartiers se distribuent sur l'instrument de l'environnement des groupes selon un schéma sensiblement identique, les variations entre les deux groupes se situant principalement au niveau de l'intensité du climat régnant dans les deux groupes et non au niveau de la forme.

Les unités des banlieues jouissent donc d'une meilleure cohésion que les unités des quartiers. De même, disposent-ils d'une plus forte organisation, tant au niveau de l'organisation prise dans son sens formelle

Figure II

Moyennes des banlieues et quartiers



qu'au niveau du support du coordonnateur, de l'orientation des tâches et du contrôle du coordonnateur. En même temps que la présence d'une forte organisation, les unités des banlieues ont des moyennes supérieures aux unités des quartiers au niveau de l'autonomie, de l'expression et de la découverte de ses membres. Ces résultats tendent donc à prouver qu'une forte organisation d'une équipe ne nuit pas à l'évolution des membres, au contraire à la lumière de ces résultats on serait porté à croire qu'une bonne organisation permet l'extension de la liberté accordée aux membres bien que ceci puisse sembler paradoxal. La seule ombre au tableau est l'existence d'un plus grand contrôle du coordonnateur aux banlieues que dans les quartiers alors que dans les banlieues il y a une plus grande liberté pour les membres. A cet effet, on peut émettre l'hypothèse qu'il ne peut exister un contrôle que sur les choses qui peuvent être contrôlées. On ne peut appliquer de contrôle sur des règles ou des normes qui n'existent pas. Dès lors un milieu bien organisé et bien structuré établit du fait des points de contrôle sur son organisation et sa structuration. On peut s'interroger sur le niveau de contrôle peut être un peu trop élevé des banlieues ainsi que sur la contradiction apparente entre une plus grande autonomie et un assez fort contrôle du coordonnateur. La contradiction semble toutefois effectivement seulement apparente puisqu'on peut estimer qu'un niveau de 6.46 sur l'échelle "contrôle du coordonnateur" s'apparente plus à de la supervision qu'à un contrôle strict et que dans ce sens l'autonomie et le contrôle peuvent coexister.

Les équipes des quartiers semblent contenir plus d'agressivité que les équipes des banlieues. On peut supposer, tenant compte des résultats

sur les autres échelles, qu'une plus grande liberté d'action et d'expression des sentiments des membres de même qu'un milieu qui favorise la connaissance de soi-même tendent à atténuer les motifs ou causes de colère et d'agressivité. Une deuxième hypothèse est toutefois plausible, à savoir que dans un milieu très cohésif ou l'ordre, l'organisation et l'influence du coordonnateur règnent, il est plus difficile d'exprimer des sentiments de colère et d'agressivité. Les deux hypothèses peuvent d'ailleurs constituer conjointement une réponse au niveau plus bas d'agressivité aux banlieues.

D. Comparaison entre les deux banlieues

Nous avons établi que la moyenne des éducateurs des banlieues est au niveau de la majorité des échelles supérieures à celle des quartiers. De même, nous avons noté qu'il existe des différences statistiquement significatives à .05 ou moins entre les banlieues et les quartiers, et ce au niveau de cinq échelles. Les banlieues se distinguent des quartiers, mais se différencient-elles l'une de l'autre?

La figure III nous présente la moyenne des éducateurs et du coordonnateur pour chacune des deux banlieues sur les 10 échelles de l'instrument. Une évidence claire ressort de cette figure: la courbe représentant les diverses moyennes de l'unité 1 se confond presque avec la courbe de l'unité 2, les deux banlieues ont donc un climat social identique. Le seul écart le moindrement important se situe à l'échelle "découverte de soi-même" alors qu'à l'unité 1 la moyenne est de 6.80 et à l'unité 2 de 5.17. On semble donc moins encourager, dans l'unité 2 que dans l'unité 1, la révélation et la discussion de détails personnels.

Figure III

Moyennes des deux bureaux

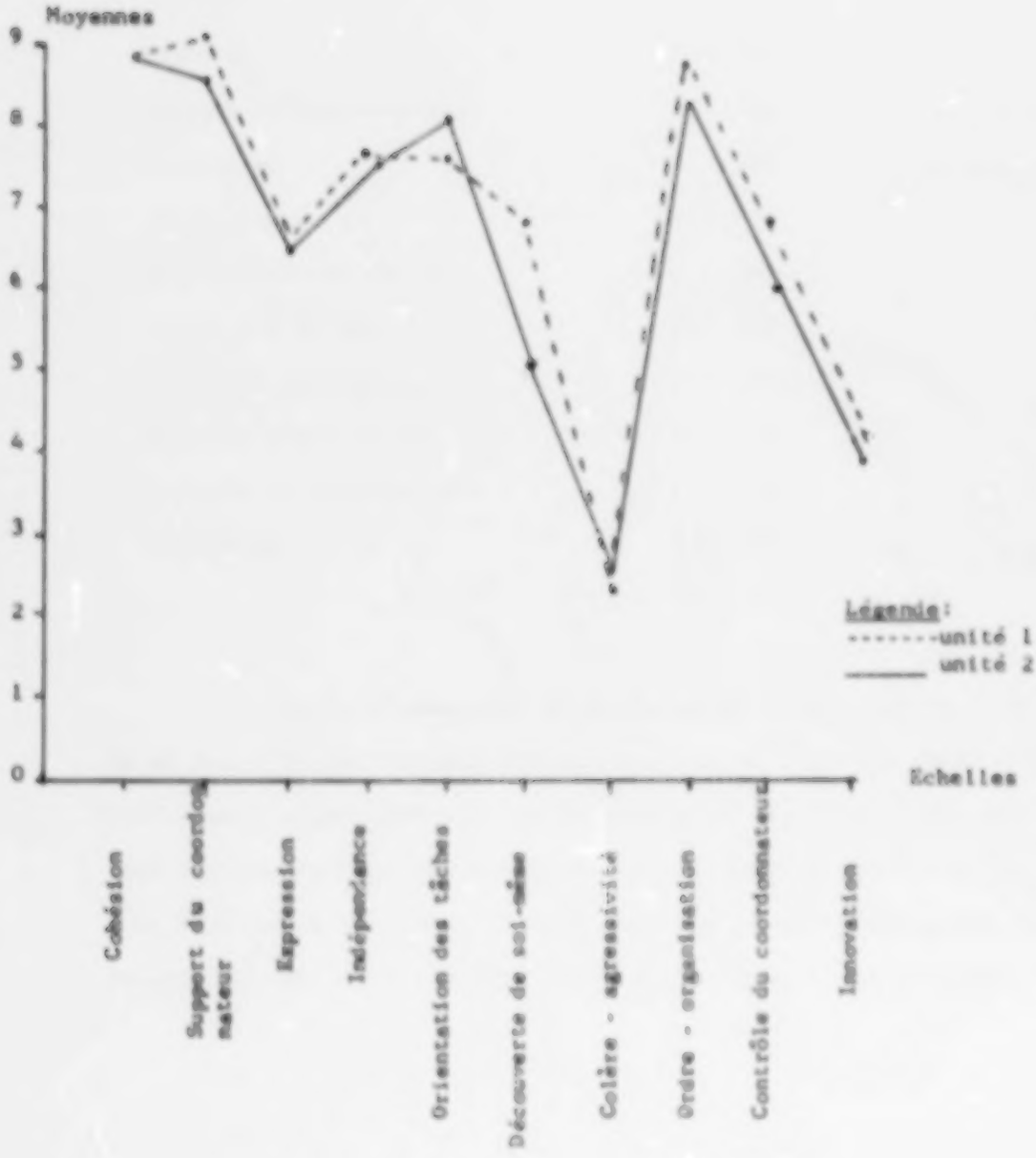


Tableau 5

Différences entre les deux banlieues au niveau des diverses échelles

Cohésion	P = .500
Support du coordonnateur	P = .214
Expression	P = .465
Indépendance	P = .500
Orientation des tâches	P = .106
Découverte de soi	P = .026
Colère et agressivité	P = .500
Ordre et organisation	P = .123
Contrôle du coordonnateur	P = .241
Innovation	P = .396

De fait, en comparant les moyennes des deux banlieues à l'aide du test U de Mann-Whitney (tableau 5), nous obtenons une seule différence statistiquement significative à .05 ou moins entre ces deux unités, soit à .026, à l'échelle "découverte de soi". Le seul écart entre les unités 1 et 2 observé à la figure III représente donc la seule différence véritable existant entre ces deux unités au niveau du climat d'équipe.

E. Comparaison entre les quartiers.

Nous avons remarqué au tableau 3 que l'absence du score du coordonnateur influençait les différences significatives statistiquement entre les sept unités de Boscoville. En subdivisant les unités de Boscoville en deux groupes, soit les banlieues et les quartiers, nous avons dans un premier temps observé que les banlieues ont des moyennes supérieures aux quartiers dans la majorité des échelles et dans un deuxième temps qu'il existe des différences significatives sur cinq échelles entre les banlieues et les quartiers. En comparant les deux banlieues l'une à l'autre, il ressort que ces deux unités sont identiques à une exception près, soit à l'échelle "découverte de soi". On peut donc se demander à la lumière de ces résultats si les différences observées entre les sept unités et entre les banlieues et les quartiers ne résultent pas du fait que l'on compare deux groupes homogènes, les deux banlieues constituant effectivement un groupe homogène, se différenciant l'un de l'autre où s'il existe contrairement aux banlieues des différences significatives entre les cinq unités des quartiers.

Contrairement à la figure III, la figure IV nous présente une situation où les courbes sont fortement entre mêlées et où on observe une certaine dispersion des moyennes sur une même échelle. Cette dispersion est principalement accentuée aux échelles "expression" et "découverte de soi". De cette figure on peut donc supposer qu'il existe au moins certaines différences entre les unités sur certaines échelles. Pour une meilleure analyse des moyennes des unités des quartiers, nous vous référons au tableau II, la figure IV ayant pour unique but de visualiser dans son ensemble la position de la moyenne de chaque unité de quartiers sur les échelles.

Figure IV

Moyennes des cinq unités de quartiers

Tableau 6

Différences entre les cinq unités de quartiers au niveau des diverses échelles

Cohésion	P = .1111
Support du coordonnateur	P = .5549
Expression	P = .0198
Indépendance	P = .1346
Orientation des tâches	P = .1649
Découverte de soi	P = .0274
Colère et agressivité	P = .0477
Ordre et organisation	P = .5567
Contrôle du coordonnateur	P = .0281
Innovation	P = .0295

L'impression de dispersion des moyennes ressortant de la figure IV se concrétise au tableau 6 alors qu'en utilisant le test de différence de Kruskal-Wallis, nous obtenons des différences statistiquement significatives à .05 ou moins entre les cinq unités de quartiers au niveau de cinq échelles, soit les échelles "expression", "découverte de soi", "colère et agressivité", "contrôle du coordonnateur" et "innovation". Le climat des unités de quartiers est donc différent selon les unités, et ce d'une façon significative sur la moitié des échelles de l'instrument.

Au tableau 2 nous avons noté qu'il y avait des différences significatives sur six échelles entre les sept unités de Boscoville. En comparant les échelles où il y a des différences significatives pour les sept unités à celles des unités de quartiers, nous remarquons que la différence à l'échelle "expression" est significative entre les unités de quartiers et ne l'est pas entre les sept unités et vice-versa à l'échelle "ordre et organisation", dans ces deux cas c'est donc exclusivement la dissimilitude entre le climat des unités des banlieues et celles des quartiers qui créent une différence entre les sept unités; ce qui n'est pas nécessairement le cas pour les autres échelles.

F. Comparaison entre le coordonnateur et les éducateurs

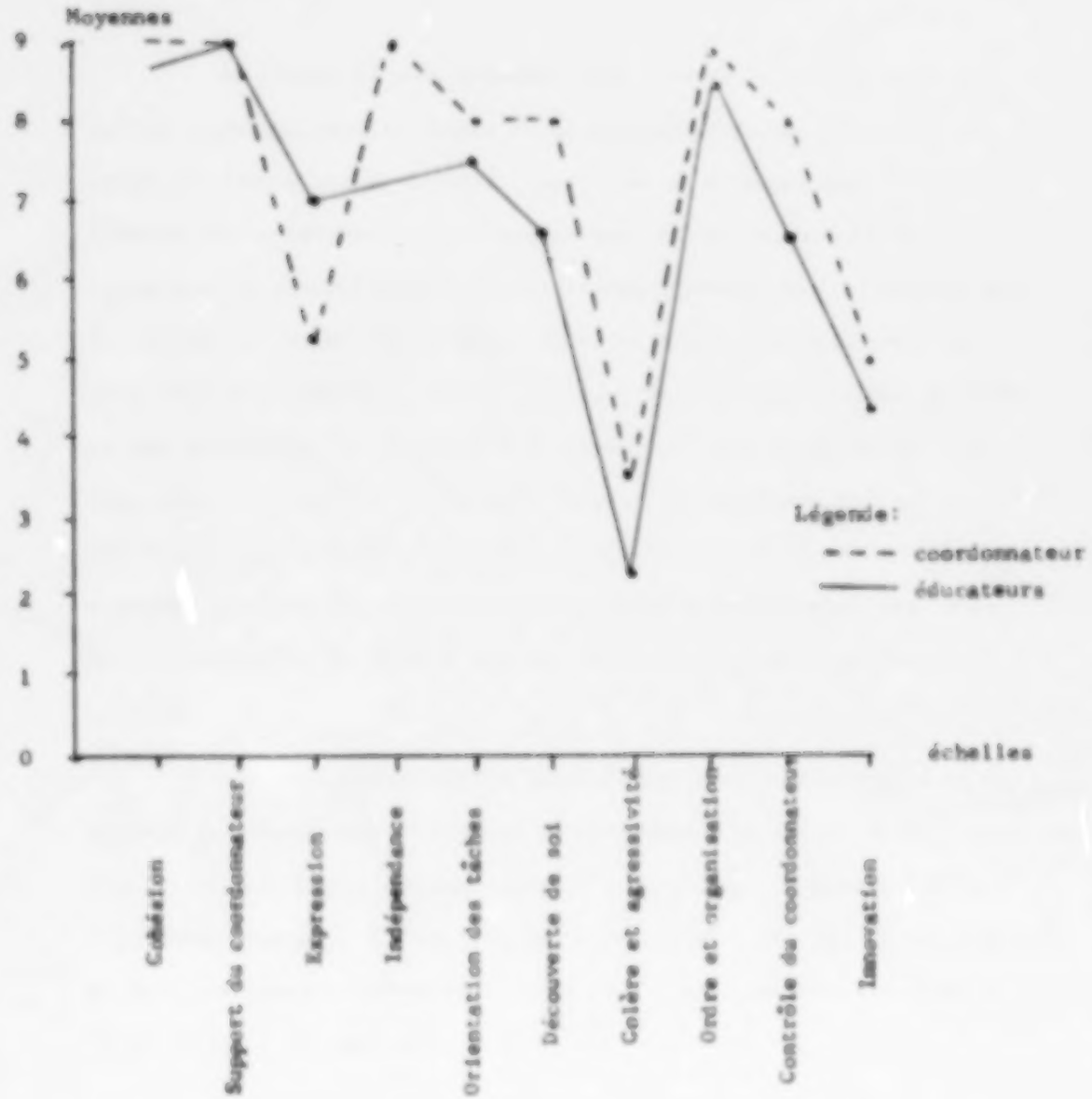
Dans les premières pages, nous avons souligné diverses utilités pratiques de l'instrument développé par Moos et Humphrey. Une autre utilité, et non la moindre à l'intérieur d'un groupe, est de permettre de comparer la perception qu'à le leader d'un groupe avec celle que possèdent les membres qui forment le groupe. Le leader représente habituellement l'autorité première, celui qui a des devoirs envers ses membres et celui qui dirige avec ceux-ci les destinées du groupe. Il va sans dire que la qualité d'un groupe sera d'autant meilleur qu'il existera à l'intérieur du groupe une entente commune et une perception avoisinante des choses entre le leader et les membres. A Boscoville, comme nous l'avons précédemment souligné, le rôle du leader est assumé par le coordonnateur. Il est la dernière instance dans l'équipe d'éducateurs. Au tableau 3, nous avons abordé sommairement la question des écarts entre

l'évaluation du coordonnateur et celle de ses éducateurs, à l'aide des prochaines figures nous discuterons plus à fond des différences et/ou similitudes que l'on retrouve à l'intérieur d'une même équipe.

La figure V nous donne une vision d'ensemble de la perception du coordonnateur et des éducateurs de leur équipe, unité 1, selon les dix échelles de l'instrument de Moos et Humphrey. A l'exception de l'échelle "support du coordonnateur" où la perception du coordonnateur et des éducateurs est la même et de l'échelle "expression" où les éducateurs ont une moyenne supérieure au score du coordonnateur, dans toutes les autres échelles le score du coordonnateur est supérieur à la moyenne des éducateurs et ce principalement au niveau de quatre échelles. Ainsi, le coordonnateur estime qu'il y a plus d'indépendance (9.00 contre 7.25) dans l'équipe que les éducateurs, que l'équipe est plus propice aux membres pour se découvrir soi-même (8.00 contre 6.50) et que le contrôle du coordonnateur (8.00 contre 6.50) est plus grand. Par contre, les éducateurs considèrent que l'équipe encourage plus la liberté d'action et d'expression de ses membres (7.00 contre 5.00) que le coordonnateur. Un autre point intéressant est la différence qui se situe au niveau des échelles "indépendance" et "orientation des tâches". En effet, le coordonnateur de l'unité 1 considère qu'il y a plus d'accents mis sur l'action indépendante et l'expression (9.00) dans l'équipe qu'il y en a sur le degré d'emphase mis sur les tâches pratiques, concrètes et pragmatiques et sur les prises de décision (8.00). Chez les éducateurs de l'unité 1, on retrouve le sentiment contraire alors que la moyenne à l'échelle "indépendance" (7.25) est légèrement inférieure à la moyenne obtenue à l'échelle "orientation des tâches" (7.50).

Figure V

Scores du coordonnateur et moyennes des éducateurs de l'unité 1



A noter que le coordonnateur a un score tout de même plus élevé que la moyenne des éducateurs à l'échelle "orientation des tâches" (8.00 contre 7.50).

La figure VI nous présente deux courbes plus similaires que celles inscrites dans la figure V. La perception du coordonnateur et celle des éducateurs de l'unité 2 sont donc plus rapprochées l'une de l'autre que la perception du coordonnateur et des éducateurs de l'unité 1. Toutefois, la prédominance du score du coordonnateur sur la moyenne des éducateurs au niveau des diverses échelles n'est pas aussi évidente à l'unité 2 qu'à l'unité 1. Ainsi, le score du coordonnateur est plus élevé que la moyenne des éducateurs au niveau de cinq échelles sur les dix, soit aux échelles "cohésion", "support du coordonnateur", "colère et agressivité", "contrôle du coordonnateur" et "innovation". A noter que dans les deux échelles mesurant spécifiquement les rôles du coordonnateur, ce dernier affiche un score plus élevé que les éducateurs.

Les plus grands écarts entre le score du coordonnateur et la moyenne des éducateurs se situent principalement au niveau de deux échelles. Ainsi, les éducateurs estiment qu'il y a plus d'encouragement à l'action indépendante et à l'expression (7.80 contre 6.00) que le coordonnateur et le coordonnateur estime qu'il a un plus grand contrôle sur l'équipe (7.00 contre 6.00) que ne l'estiment les éducateurs.

A l'unité 3, le coordonnateur semble avoir une perception sensiblement différente des éducateurs sur le climat de l'équipe, et ce à diverses échelles. On note, en effet, à la figure VII que les deux courbes

Figure VI

Scores du coordonnateur et moyennes des éducateurs de l'unité 2

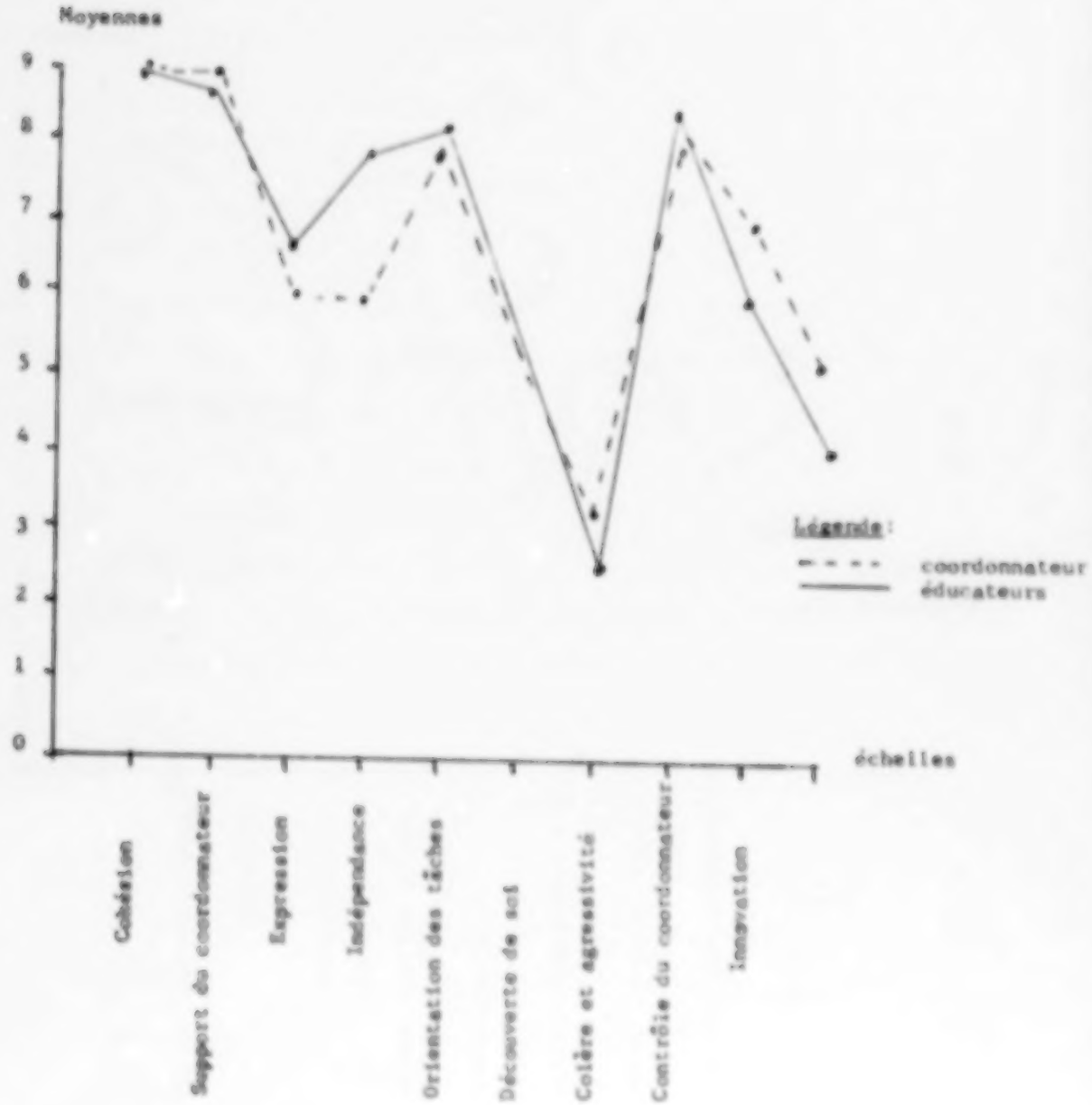
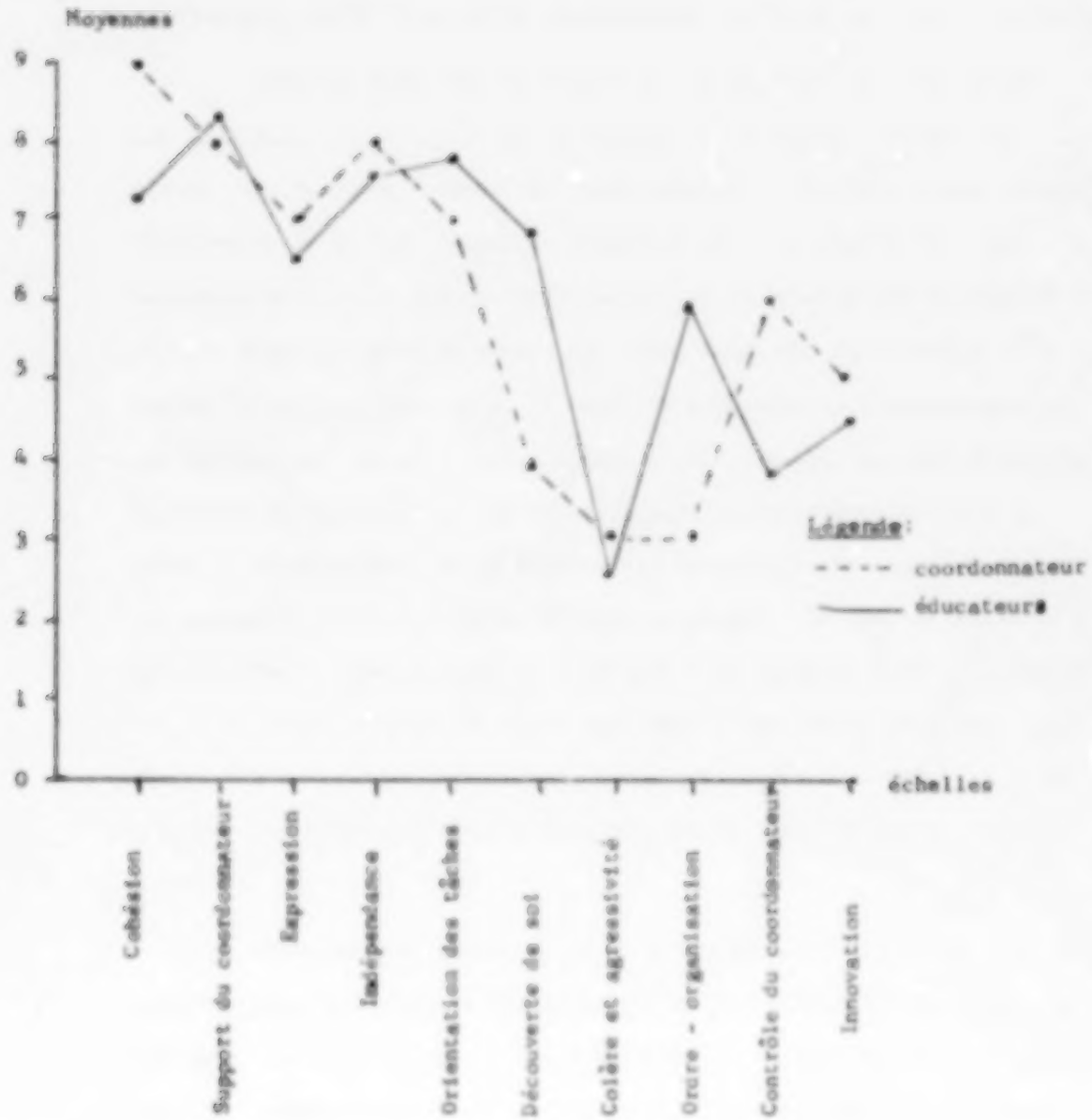


Figure VII

Scores du coordonnateur et moyennes des éducateurs de l'unité 3



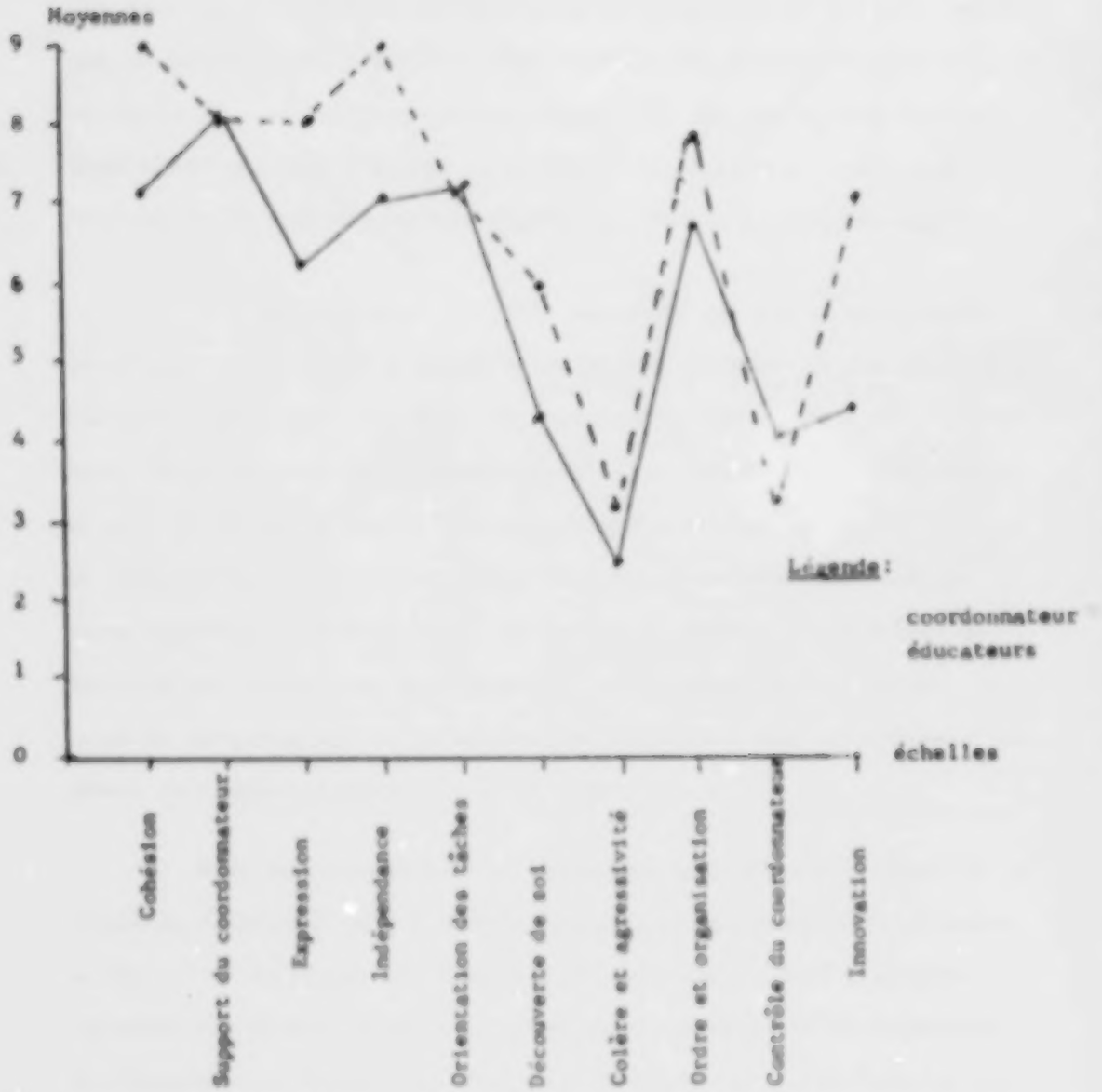
représentant respectivement le score du coordonnateur et la moyenne des éducateurs s'entrecoupent constamment et qu'il existe un écart parfois considérable entre le score du coordonnateur et la moyenne des éducateurs.

Sur six échelles, le score du coordonnateur est plus élevé que la moyenne des éducateurs, la moyenne des éducateurs étant plus élevée aux échelles "support du coordonnateur", "orientation des tâches", "découverte de soi" et "ordre et organisation". Les écarts les plus prononcés entre le score du coordonnateur et la moyenne des éducateurs se situent principalement au niveau de quatre échelles. Au niveau de l'échelle "cohésion", nous avons un score de 9.00 pour le coordonnateur et une moyenne de 7.25 pour les éducateurs. Aux échelles "découverte de soi" et "ordre et organisation" se trouvent une forte différence entre le score du coordonnateur et la moyenne des éducateurs, ces derniers ayant une moyenne de 6.75 à la première échelle contre 4.00 pour le score du coordonnateur et une moyenne de 6.00 contre un score de 3.00 à l'échelle "ordre et organisation". Un écart également considérable se situe à l'échelle "contrôle du coordonnateur" alors que celui-ci estime qu'il a un contrôle sur l'équipe (6.00) plus grand que ne l'estime les éducateurs (3.75).

Nous pouvons également noter à la figure VIII qu'il y a des perceptions inverses entre le coordonnateur et les éducateurs au niveau de certaines échelles. Ainsi, alors que le score du coordonnateur est plus élevé à l'échelle "cohésion" (9.00) qu'à l'échelle "support du coordonnateur" (8.00), nous observons une situation inverse chez les éducateurs alors que ceux-ci ont une moyenne de 7.25 à l'échelle "cohésion" et une moyenne de 8.25 à l'autre échelle. Les mêmes inversions se retrouvent

Figure VIII

Scores du coordonnateur et moyennes des éducateurs de l'unité 4



entre les échelles "indépendance" et "orientation des tâches", entre les échelles "ordre et organisation" et "contrôle du coordonnateur" et entre les échelles "contrôle du coordonnateur" et "innovation". De plus, alors que le coordonnateur inscrit le même score (3.00) aux échelles "colère et agressivité" et "ordre et organisation", les éducateurs pour leur part considèrent que dans l'équipe la colère et l'agressivité (2.30) sont beaucoup moins tolérées ou encouragées que l'ordre et l'organisation.

A l'unité 4, nous observons également des écarts sensiblement importants sur diverses échelles entre le coordonnateur et les éducateurs. Ces écarts se situent aux échelles "cohésion" (9.00 contre 7.20), "expression" (8.00 contre 6.20), "indépendance" (9.00 contre 7.00), "découverte de soi" (6.00 contre 4.20), "ordre et organisation" (8.00 contre 6.60) et "innovation" (7.00 contre 4.40); le score du coordonnateur est toujours supérieur à la moyenne des éducateurs à chacune de ces échelles. Aux échelles "support du coordonnateur" et "orientation des tâches", le score du coordonnateur et la moyenne des éducateurs sont sensiblement les mêmes, soit respectivement à 8.00 et 7.00.

Nous observons que le coordonnateur a un score plus élevé à l'échelle "cohésion" qu'à l'échelle "support du coordonnateur", l'inverse étant vrai au niveau de la moyenne des éducateurs. Nous remarquons également une inversion entre le score des coordonnateurs et la moyenne des éducateurs au niveau des échelles "indépendance" et "orientation des tâches", alors que le coordonnateur a un score de 9.00 à la première échelle et un score de 7.00 à la deuxième, la moyenne des éducateurs est de 7.00 à l'échelle "indépendance" et 7.20 à l'échelle "orientation des

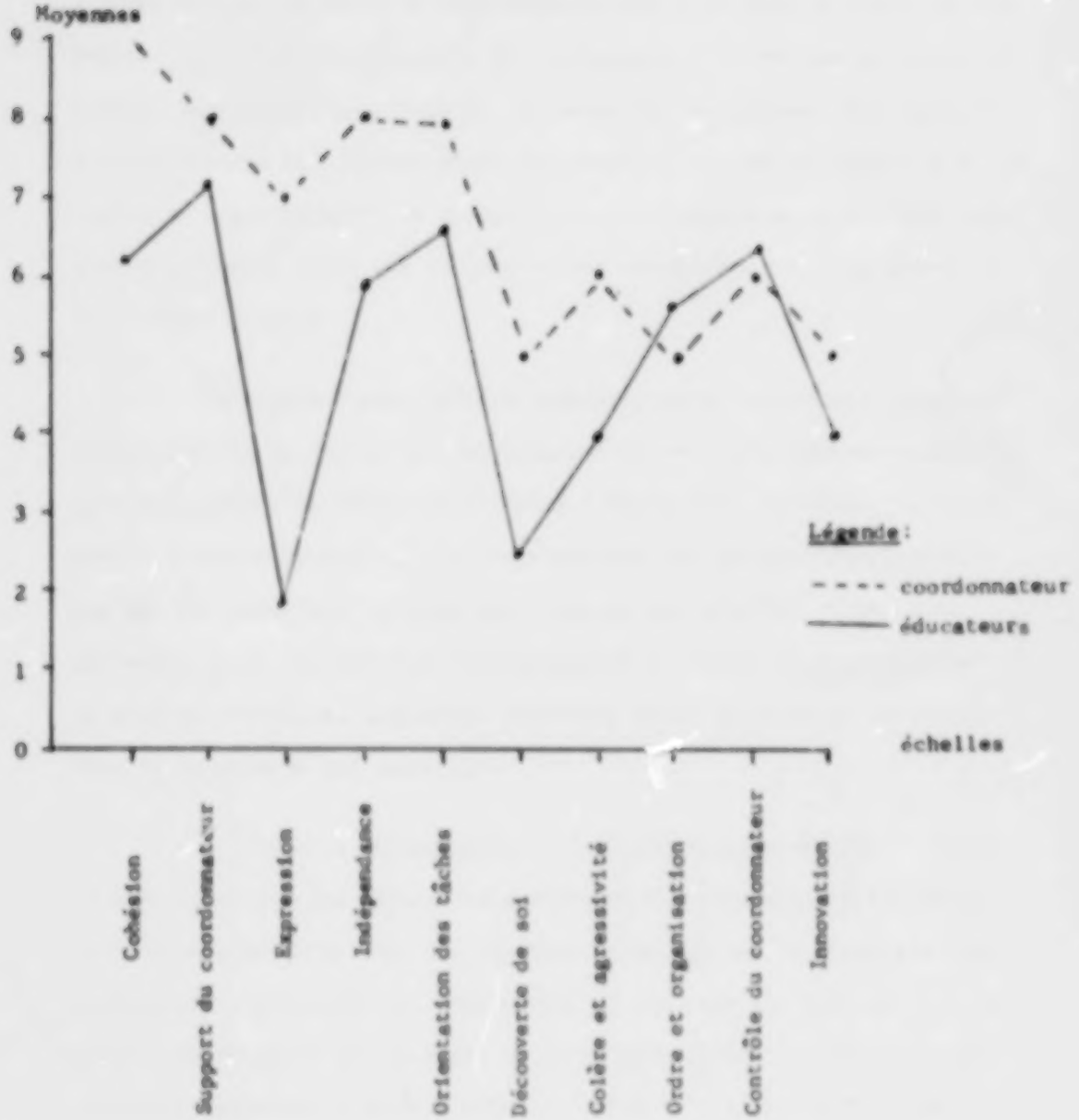
tâches", soit une légère hausse sur la première. Au niveau des autres échelles, nous observons toutefois que la courbe représentant les scores du coordonnateur affiche une forme sensiblement identique à la courbe représentant les moyennes des éducateurs, seul l'ampleur des courbes variant.

Bien que la courbe représentant les scores du coordonnateur de l'unité 5 sur l'instrument mesurant le climat de l'équipe d'éducateurs soit sensiblement semblable dans sa forme à celle représentant les moyennes des éducateurs, nous constatons toutefois à l'aide de la figure IX qu'il existe des écarts quelquefois très considérables au niveau de l'intensité entre la vision du coordonnateur et celle des éducateurs en ce qui concerne le climat de l'équipe d'éducateurs de l'unité 5. L'écart le plus prononcé se situe au niveau de l'échelle "expression"; alors que le coordonnateur inscrit un score de 7.00, les éducateurs n'affichent une moyenne que de 1.80. Ainsi, alors que le coordonnateur considère que l'équipe encourage sensiblement la liberté d'action et l'expression des sentiments, il semble que les éducateurs soient d'avis tout à fait opposé. Des écarts importants entre le score du coordonnateur et la moyenne des éducateurs se retrouvent également au niveau de l'échelle "cohésion", soit respectivement 9.00 et 6.20, de l'échelle "indépendance" (8.00 contre 5.80), de l'échelle "orientation des tâches" (8.00 contre 6.60), de l'échelle "découverte de soi" (5.00 contre 2.40) et de l'échelle "colère et agressivité" (6.00 contre 3.80).

Exception faite de deux échelles où la moyenne des éducateurs est légèrement supérieure au score du coordonnateur, soit aux échelles "ordre et organisation" et "contrôle du coordonnateur", dans toutes les

Figure IX

Scores du coordonnateur et moyennes des éducateurs de l'unité 5



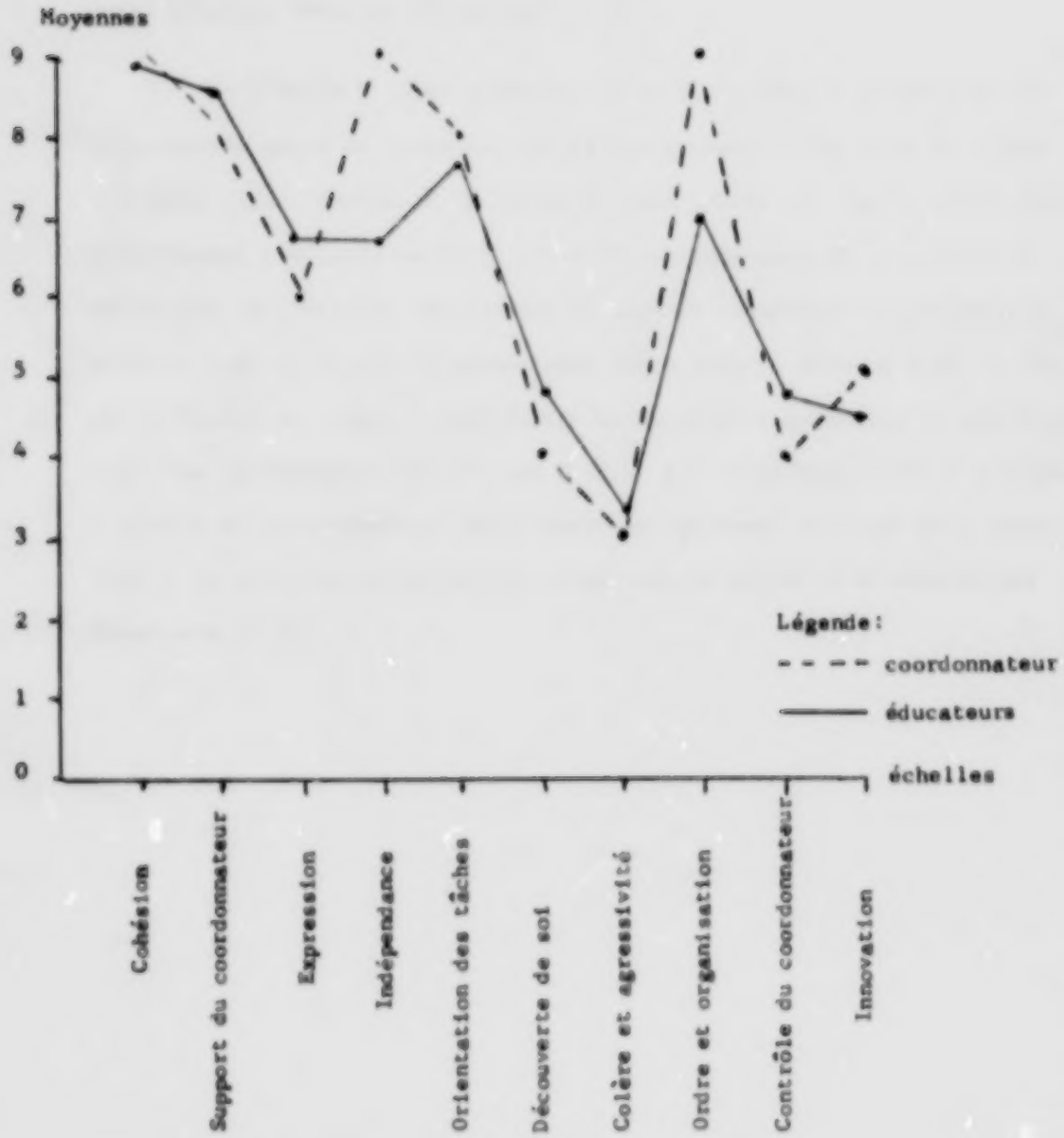
autres échelles, le score du coordonnateur est plus élevé que la moyenne des éducateurs, et parfois fortement plus élevé. Nous observons également à l'unité 5 que le score du coordonnateur est plus élevé à l'échelle "cohésion" qu'à l'échelle "support du coordonnateur" alors que la situation inverse se retrouve au niveau des moyennes des éducateurs. Une telle situation inverse se présente aussi aux échelles "colère et agressivité" et "ordre et organisation", le score du coordonnateur étant plus élevé à la première échelle alors que la moyenne des éducateurs est plus élevée à la deuxième échelle.

La figure X nous amène à constater qu'il existe une forte concordance entre la vision du coordonnateur et celle des éducateurs de l'unité 6 au niveau du climat de l'équipe d'éducateurs. En effet, le score obtenu à chaque échelle par le coordonnateur est presque identique à la moyenne des éducateurs obtenue pour chacune des échelles respectives, exception faite des échelles "indépendance" et "ordre et organisation" où on observe des écarts légèrement prononcés entre le score du coordonnateur et la moyenne des éducateurs.

A l'échelle "indépendance", le coordonnateur affiche un score de 8.00 alors que les éducateurs présentent une moyenne de 6.67. Ainsi le coordonnateur considère que l'équipe encourage parfaitement l'action indépendante (autonome) et l'expression de ses membres, avis que les éducateurs ne semblent pas partager de façon aussi évidente. Le coordonnateur considère également d'après l'échelle "ordre et organisation" (9.00), que dans l'équipe les activités du groupe sont parfaitement formalisées et

Figure X

Scores du coordonnateur et moyennes des éducateurs de l'unité 6

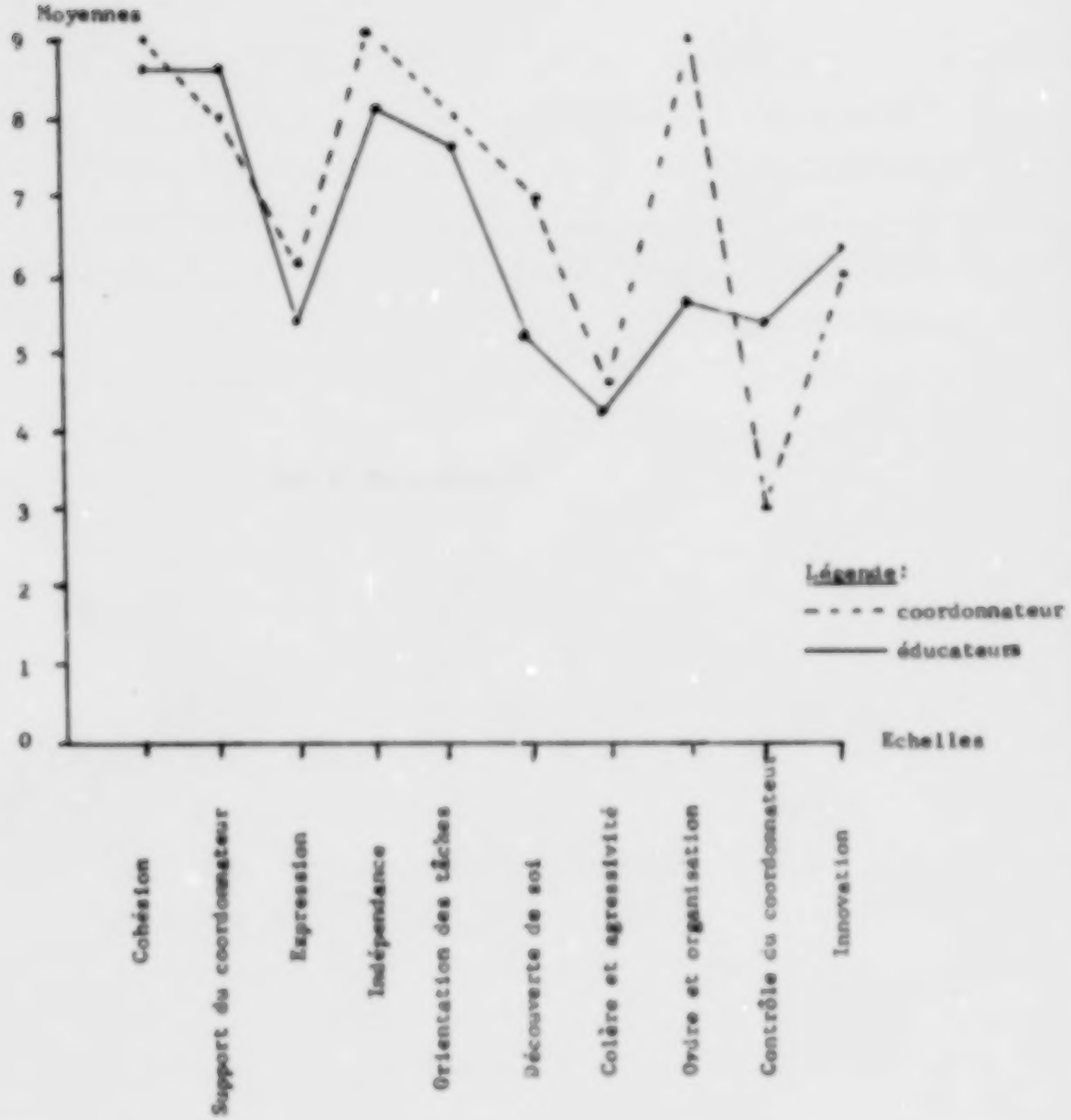


structurées et que les règles, normes et sanctions sont parfaitement explicitées ce qui ne semblent pas, ici également, être perçus d'une façon aussi évidente chez les éducateurs (7.00).

A l'unité 7, tout comme à l'unité 6, il semble exister une vision commune entre le coordonnateur et les éducateurs au sujet du climat qui règne dans l'équipe. A la figure XI nous notons uniquement trois écarts sensiblement prononcés entre le score du coordonnateur et la moyenne des éducateurs. A l'échelle "découverte de soi" le coordonnateur présente un score de 7.00 alors que la moyenne des éducateurs se situe à 5.20. A l'échelle "ordre et organisation" existe un écart plus grand que le précédent alors que le coordonnateur obtient 9.00 et les éducateurs 5.60. A l'échelle "contrôle du coordonnateur" nous observons également un écart mais cette fois-ci le score du coordonnateur (3.00) est inférieur à la moyenne des éducateurs (5.40).

Figure XI

Scores du coordonnateur et moyennes des éducateurs de l'unité 7



Résumé et conclusion

Les grandes conclusions résultant de l'utilisation de l'instrument de Moos et Humphrey, nous amène à réaliser que nous avons obtenu des résultats sensiblement différents de ceux des créateurs de l'instrument. Comme nous l'avons souligné au début, la comparaison entre les groupes de Moos et Humphrey et les équipes d'éducateurs de Boscoville était viciée de prime abords par le fait que les équipes de Boscoville constituent un groupe homogène ce qui n'est pas le cas pour les trente groupes de Moos et Humphrey.

Les principales caractéristiques résultant de cette comparaison se résument en trois points. Alors que la moyenne des leaders est assez identique à celle des membres au niveau des diverses échelles, nous avons obtenu dans l'étude des équipes d'éducateurs de Boscoville une très légère différence entre la moyenne des coordonnateurs et celle des éducateurs. En fait, en utilisant le test U de Mann-Whitney des différences significatives à .05 se sont révélées au niveau des échelles "cohésion" et "indépendance" entre les coordonnateurs et les éducateurs. Sauf à trois échelles "découverte de soi", "colère et agressivité" et "innovation", dans toutes les autres échelles la moyenne des éducateurs de Boscoville est supérieure à celle des membres des groupes de Moos et Humphrey. Chez les coordonnateurs, ceux-ci ont une moyenne supérieure à la moyenne des leaders pour huit échelles; aux échelles "découverte de soi" et "colère et agressivité", la moyenne des leaders étant supérieure à celle des coordonnateurs.

Dans l'ensemble, les coordonnateurs de Boscoville font preuve d'un bon support envers les éducateurs. Ils effectuent de plus un bon contrôle auprès des éducateurs, en réalité on serait porté à parler de supervision et non de contrôle. Les équipes démontrent une bonne cohésion et semblent encourager assez bien l'action indépendante et l'expression des éducateurs. De fait, les caractéristiques que nous ressortons des équipes ne peuvent représenter des certitudes absolues puisque les moyennes obtenues sur les échelles prennent leur véritable sens en les analysant dans leur contexte, qui est ici Boscoville. Dès lors, dans la mesure où on possède une image exacte et précise du contexte, on pourrait affirmer plus catégoriquement l'existence et l'exactitude des caractéristiques ressorties. On ne peut toutefois prétendre à une compréhension parfaite du contexte en ce qui nous concerne, et les caractéristiques émises sont quelque peu relatives.

Le poids que l'on accorde aux tâches pratiques, concrètes et pragmatiques, sur les prises de décision ou sur la formation semble répondre à l'importance prônée pour ces tâches à Boscoville. On se serait toutefois attendu à un ordre et une organisation beaucoup plus poussés dans les équipes d'éducateurs de Boscoville bien que les équipes semblent converger en ce sens. A la lumière de l'échelle "expression", et ceci paraît contredire les résultats précédents en ce qui concerne l'action indépendante et l'expression des éducateurs, on semble ne pas encourager suffisamment l'expression des sentiments. Cependant, alors que l'échelle "indépendance" sert à évaluer les directions selon lesquelles un éducateur peut faire preuve d'initiative, d'originalité et utiliser ses talents, l'échelle

"expression" vise à évaluer le type et l'intensité des relations personnelles existant entre les éducateurs et entre les éducateurs et les coordonnateurs. De plus, si on considère que l'on encourage l'expression des sentiments à Boscoville dans la mesure où celle-ci a une utilité pratique au niveau du travail d'un éducateur, on peut estimer que l'équipe encourage assez bien les éducateurs à s'exprimer; elle ne le fait toutefois pas au sens large.

Les équipes d'éducateurs ne permettent sans doute pas assez aux éducateurs de se découvrir eux-mêmes, et par conséquent, la compréhension mutuelle des éducateurs entre eux peut en être affectée. Un fait est certain, soit qu'à Boscoville on tolère très peu l'expression de sentiments de colère ou d'agressivité. De même les équipes de Boscoville semblent innover très peu au niveau de leurs fonctions et de leurs avtivités. Cette dernière remarque exige toutefois que l'on précise que Boscoville étant un milieu institutionnel hautement spécialisé, il est plus difficile et probablement inutile de chercher à innover à un rythme accéléré, l'emphase devant être particulièrement mis sur le perfectionnement et l'amélioration de ce qui existe déjà.

Si on tente de ressortir les plus grandes caractéristiques des équipes d'éducateurs de Boscoville, nous pouvons en retenir deux principales. L'équipe d'éducateurs de l'unité 5 se distinguent par les basses moyennes, les plus basses de toutes les équipes, et ce au niveau de six échelles. Elle est l'équipe la moins cohésive et où le support du coordonnateur est le moins fort. Elle encourage peu l'expression et l'autonomie des éducateurs et aide moins que les autres équipes les éducateurs à se découvrir eux-mêmes. Cette équipe est de plus l'unité où on met le

moins d'emphase sur les tâches pratiques, concrètes et pragmatiques, ainsi que sur les prises de décision et la formation. L'unité 5 avec l'unité 2, est également celle qui innove le moins. Malgré un niveau quand même pas fortement élevé, l'unité 5 avec l'unité 7 jouit d'un climat où la colère et l'agressivité sont le plus élevées. L'unité 1 pour sa part a de fortes moyennes. Cette équipe a les plus fortes moyennes aux échelles "support du coordonnateur", "découverte de soi", "ordre et organisation", et "contrôle du coordonnateur", partage cette plus haute moyenne avec l'unité 3 à l'échelle "expression" et est celle où la colère et l'agressivité sont le moins exprimées. A plusieurs points de vue l'unité 1 présente un climat d'équipe à l'opposé de celui de l'unité 5.

Il existe des différences significatives au niveau du climat d'équipe entre les unités de Boscoville. En fait, en comparant les sept unités entres elles, nous obtenons des différences sur six échelles. Ainsi, on ne met pas la même emphase dans les unités sur l'orientation des tâches, sur l'ordre et sur l'organisation et sur l'innovation. Le contrôle du coordonnateur n'est également pas le même entre les diverses unités. De plus, les unités n'incite pas à un même degré à la découverte de soi-même et tolère d'une façon différente la colère et l'agressivité.

Le score du coordonnateur influence la comparaison entre les unités. Toutefois, la présence ou l'absence du score du coordonnateur dans la moyenne de l'unité n'atténue pas les différences ni ne les accroît, elle les modifie. Ainsi sans le score du coordonnateur, nous n'observons plus de différences entre les unités au niveau de la colère et de l'agressivité et de l'innovation, par contre, nous avons des différences au niveau de la cohésion de l'équipe et de l'expression des membres de chacune des

unités. L'influence du score du coordonnateur n'est donc pas déterminante dans la comparaison des diverses unités, il n'existe en réalité des différences significatives entre les scores des coordonnateurs et ceux des éducateurs qu'au niveau des échelles "cohésion" et "indépendance".

En regroupant les sept équipes de Boscoville et en constituant deux groupes, les banlieues et les quartiers, nous remarquons que dans la majorité des échelles (8), les unités des banlieues présentent des valeurs sur les échelles supérieures à celles des unités de quartiers. De fait, les unités de quartiers possèdent un climat où il y a plus de colère et d'agressivité d'exprimées et font preuve de plus d'innovation. Si l'on retient uniquement les différences significatives statistiquement entre les unités de banlieues et celles de quartiers, nous obtenons des différences au niveau du support du coordonnateur, de l'orientation des tâcher, de la colère et de l'agressivité, de l'ordre et de l'organisation et du contrôle du coordonnateur. Les banlieues se distinguent donc des unités de quartiers.

En considérant chacun des deux groupes d'unités et en comparant les unités d'un même groupe entre elles, nous avons réalisé qu'il n'existe pas de différences entre les deux unités de banlieues, si ce n'est au niveau de l'échelle "découverte de soi". Par contre les unités de quartiers se différencient entre elles à plusieurs niveaux, soit au niveau de l'expression, de la découverte de soi, de la colère et de l'agressivité, du contrôle du coordonnateur et de l'innovation. Il y a donc une variation dans le climat des différentes unités de quartiers, ce qui n'est pas le cas aux banlieues.

Une dernière section de notre rapport concerne le coordonnateur et les éducateurs respectifs de chaque équipe. Des comparaisons entre le

score obtenu par un coordonnateur et la moyenne des éducateurs pour chaque équipe, et ce au niveau de chacune des dix échelles, en sont ressorties certaines différences et ressemblances entre les deux. L'échelle "support du coordonnateur" est celle où le score du coordonnateur est, pour les sept équipes, presque identique à la moyenne des éducateurs. Pour les échelles "orientation des tâches", "colère et agressivité", "contrôle du coordonnateur" et "innovation", le score du coordonnateur est, dans six équipes, presque identique à la moyenne des éducateurs. Aux échelles "cohésion", "expression", "découverte de soi" et "ordre et organisation", le score du coordonnateur est dans certaines équipes différent de la moyenne des éducateurs. C'est toutefois à l'échelle "indépendance" que l'on retrouve le moins de concordance entre le score du coordonnateur et la moyenne des éducateurs alors que dans cinq équipes sur les sept il existe un écart assez considérable entre le score du coordonnateur et la moyenne des éducateurs.

Dans l'ensemble des échelles, les coordonnateurs des banlieues et des unités 6 et 7 ont une vision sensiblement semblable à leur équipe respective d'éducateurs en ce qui concerne le climat de l'équipe, à l'unité 2 plus particulièrement le coordonnateur et les éducateurs ont une perception pour ainsi dire identique du climat de leur équipe. Aux unités 3 et 4, les ressemblances entre le score du coordonnateur et la moyenne des éducateurs sont moins prononcées que dans les équipes précédentes, mais c'est toutefois à l'unité 5 que l'on peut réellement parler de différences entre la perception du coordonnateur et celle des éducateurs. Dans cette équipe bien que la répartition des scores du coordonnateur sur les diverses échelles trace une courbe s'approchant dans sa forme à celle produite par la répartition des moyennes des éducateurs, on note des différences

parfois très accentuées, dans l'intensité de chacun des scores du coordonnateur sur les diverses échelles par rapport à l'intensité de chacune des moyennes des éducateurs sur ces mêmes échelles. On se souviendra que l'unité 5 se distingue également par ses basses moyennes sur les échelles en comparaison des autres unités.

Appendices

Le climat social dans des équipes

(Moos et Humphrey, 1973)

L'instrument dispose de 90 énoncés répartis en dix échelles. Pour chacun des énoncés, un énoncé marqué vrai (+) est compté comme un point si la personne répondant à l'énoncé a marqué vrai (+), et un énoncé marqué faux (-) est compté comme un point si la personne a marqué faux (-). Le score total dans une échelle est simplement le nombre d'énoncés répondus dans la direction indiquée.

I - Relations personnelles

1) Cohésion

2) Support du coordonnateur

3) Expression

II - Développement de soi

4) Indépendance

5) Orientation des tâches

6) Découverte de soi

7) Colère et agressivité

III - Ordre et changement

8) Ordre et organisation

9) Contrôle du coordonnateur

10) Innovation

I - Relations personnelles

Définition: Evaluation du type et de l'intensité des relations personnelles existant entre les éducateurs et entre les éducateurs et les coordonnateurs.

1) Cohésion

Définition: Le degré d'encouragement et de participation des éducateurs dans l'équipe: de leur affiliation et engagement à l'équipe, de leur aide, de leur intérêt réel et de leur amitié manifestés les uns envers les autres.

1. Il y a un sentiment d'unité et de cohésion dans cette équipe.
11. Il y a très peu d'esprit d'équipe entre les membres.
21. Il y a un fort sentiment d'appartenance dans cette équipe.
31. Les membres investissent beaucoup d'eux-mêmes dans cette équipe.
51. Plusieurs membres semblent être dans l'équipe juste pour passer le temps.
61. Les membres sont très fiers de cette équipe.
71. Cette équipe est plutôt apathique
81. Cette équipe est un bon endroit pour se faire des amis.

2) Support du coordonnateur

Définition: La somme d'aide, d'intérêt réel et d'amitié manifestés par le coordonnateur aux éducateurs.

2. Le coordonnateur passe très peu de temps à encourager les membres.

12. Le coordonnateur fait l'impossible pour aider les membres.

22. Le coordonnateur ne connaît pas très bien les membres.

32. Le coordonnateur fournit des explications (éclaircissements) à l'équipe.

42. Le coordonnateur aide les nouveaux membres à faire connaissance avec l'équipe.

52. Le coordonnateur s'intéresse personnellement aux membres.

62. Le coordonnateur n'attend pas beaucoup de l'équipe.

72. Le coordonnateur le dit aux membres quand ils font bien les choses.

82. Les membres peuvent compter sur le coordonnateur pour les aider à se sortir de difficultés.

3) Expression

Définition: Le degré d'encouragement à la liberté d'action et à l'expression des sentiements.

3. Quand les membres ne s'entendent pas entre eux, habituellement ils se le disent.

13. C'est difficile de dire comment les membres de cette équipe se sentent.

23. Les membres disent souvent la première chose qui leur vient à l'esprit.

33. Dans l'équipe les membres font preuve de prudence et de contrôle personnel.

43. Les membres ont tendance à cacher leurs sentiments entre eux.

53. On peut s'exprimer librement dans cette équipe.

63. Il y a beaucoup de discussions spontanées dans cette équipe.

73. Dans l'équipe, les membres font attention à ce qu'ils disent.

83. Les membres de cette équipe y pensent avant de dire quoi que ce soit.

II - Développement de soi

Définition: Evaluation des directions selon lesquelles le développement de soi tend à se produire dans les équipes.

4) Indépendance

Définition: le degré de tolérance et/ou d'encouragement de l'équipe à l'action indépendante et à l'expression de ses membres.

4. Les talents individuels sont reconnus et encouragés dans cette équipe.

14. Dans cette équipe, les membres sont en train d'apprendre à compter plus sur eux-mêmes.

24. Les membres de cette équipe se ressemblent tous.

34. La plupart des membres suivent instinctivement l'équipe.

44. On s'attend à ce que les membres prennent des initiatives dans l'équipe.

54. On encourage les membres de cette équipe à agir d'une façon autonome.

64. Les membres ont besoin de l'approbation de leurs décisions par l'équipe avant de les réaliser.

74. L'équipe aide les membres à devenir plus confiants en eux-mêmes.

84. Il y a une forte pression à se conformer dans l'équipe.

5) Orientation des tâches

Définition: Le degré d'emphase mis sur les tâches pratiques, concrètes et pragmatiques, sur les prises de décision sur la formation.

5. On accorde très peu d'importance aux tâches pratiques dans cette équipe.

15. Cette équipe est pratique, pragmatique.

25. Les efforts de cette équipe se manifestent rarement de façon concrète.

35. On prend des décisions dans cette équipe.

45. Cette équipe planifie.

55. On fait relativement peu de travail dans cette équipe.

65. Cette équipe concentre ses efforts sur les problèmes quotidiens.

75. Cette équipe n'aide pas ses membres à prendre des décisions pratiques.

85. L'équipe aide ses membres à développer de nouvelles habilités.

6) Découverte de soi

Définition: Le degré de tolérance et/ou d'encouragement de l'équipe à la révélation et à la discussion de détails personnels.

6. On parle ouvertement des problèmes personnels.

16. On s'attend à ce que les membres gardent leurs problèmes personnels en dehors de l'équipe.

26. Les membres parlent quelquefois avec les autres de leurs sentiments de doute envers eux-mêmes.

36. Les membres parlent quelquefois de leurs rêves et de leurs ambitions.

46. Les membres discutent très rarement de leur vie sexuelle.

56. Dans l'équipe, les croyances religieuses des membres ne sont jamais discutées.

66. Dans l'équipe, les membres peuvent discuter de leurs problèmes familiaux.

76. Dans cette équipe, vous pouvez savoir ce que les autres pensent réellement de vous.

86. Cette équipe est un bon endroit pour se défouler.

7. Colère et agressivité

Définition: Le degré de tolérance et/ou d'encouragement de l'équipe du groupe à l'expression ouverte de sentiments négatifs et de désaccords entre les membres.

7. Les membres critiquent souvent d'autres membres de l'équipe.

17. Les membres de cette équipe se disputent rarement.

27. Quelquefois, dans cette équipe on se crie par la tête.

37. Des sentiments de colère sont rarement exprimés dans cette équipe.

47. Les membres se plaignent souvent.

57. Certains membres de cette équipe sont assez hostiles aux autres membres.

67. Le coordonnateur n'engage jamais de débats dans les réunions de l'équipe.

77. Le coordonnateur se met quelquefois en colère contre les membres de l'équipe.

87. Certains membres sont impliqués dans des querelles insignifiantes avec d'autres.

III - Ordre et changement

Définition: Conceptualisation pour évaluer les dimensions du système de maintenance et du système de changements.

8) Ordre et organisation

Définition : le degré de formalisation et de structuration de l'équipe, le degré d'explicitation des règles, des normes et des sanctions de l'équipe.

8. Les activités (rôles, tâches) de l'équipe sont soigneusement planifiées.

18. Chaque membre a une idée claire des buts de l'équipe.

28. C'est quelquefois difficile de dire précisément ce qui se passe dans cette équipe.

38. Il y a parfois beaucoup de confusion dans cette équipe.

48. Les règles de l'équipe sont clairement comprises par les membres.

58. Cette équipe est bien organisée.

68. Le coordonnateur s'assure que les discussions se font toujours dans l'ordre.

78. L'équipe a un ordre du jour pour chaque réunion.

88. Il arrive quelquefois que même le coordonnateur ne connaît pas les étapes subséquentes pour l'équipe.

9) Contrôle du coordonnateur

Définition: Le degré d'assignation au coordonnateur des tâches de directions de l'équipe, des prises de décisions et du renforcement des règles.

9. Cette équipe est dirigée de façon assez imprécise.

19. Le coordonnateur décide habituellement des étapes à venir pour l'équipe.

29. Lors d'un désaccord, le coordonnateur a le dernier mot

39. Le coordonnateur fait respecter les règlements de l'équipe.

49. Le coordonnateur reprend les membres qui enfreignent les règles de l'équipe.

59. Le coordonnateur cède souvent aux pressions des membres.

69. Les membres peuvent interrompre le coordonnateur quand il parle.

79. Le coordonnateur a beaucoup plus d'influence sur l'équipe que les autres membres.

89. Le coordonnateur dit souvent aux membres comment faire les choses.

10) Innovation

Définition: Le degré de tolérance et/ou de facilités apportées par l'équipe pour la diversité et le changement dans ses propres fonctions et activités.

10. La plupart du temps, les choses sont passablement routinières dans cette équipe.

20. Selon les moments, l'équipe fait des choses très différentes.

30. On essaye souvent de nouvelles approches dans cette équipe.

40. Dans son action, l'équipe se sent plus à l'aise avec des approches éprouvées et sûres.

50. Cette équipe est plutôt statique.

60. Les gens dans cette équipe sont très intéressés à essayer de nouvelles choses.

70. Cette équipe accueille bien les idées novatrices.

80. L'équipe observe habituellement à peu près la même façon de procéder à chaque réunion.

90. Cette équipe a une façon établie de faire les choses.

Références

BOSCOVILLE. (1973). Plan d'organisation. Document présenté au Ministère des Affaires Sociales, Montréal.

CUSSON, Maurice. (1974). Boscoville : un centre de rééducation. Groupe de Recherche sur l'Inadaptation Juvénile, Montréal.

GENDREAU, Gilles. (1966). Boscoville : une expérience en marche. Conférence présentée au centre de formation et de recherches de l'éducation surveillée, Vaucresson.

GUINDON, Jeannine. (1969). Le processus de rééducation du jeune délinquant par l'actualisation des forces du moi. Centre de recherches en relations humaines, Montréal.

LACHAPELLE, Pierre-Paul. (1969). Rapport sur une ébauche d'un schéma d'évaluation sur les groupes. Boscoville, Montréal.

MENARD, Robert. (1974). Identité des éducateurs de Boscoville. Groupe de Recherche sur l'Inadaptation Juvénile, Université de Montréal, 56 p.

MOOS, Rudolf H., HUMPHREY, Barrie. (1973). Group Environment Scale. Social Ecology Laboratory, Californie.

TESSIER, B., BELANGER, G., DEOM, J.P., DUCHARME, J. (1972). La dynamique d'un milieu thérapeutique total. Boscoville, Montréal.